

**La adquisición de lenguas extranjeras mediante materiales
multimedia y enseñanza *online*: un enfoque contrastivo y
didáctico.**

Antonio Chenoll Mora

Disertación doctoral para la obtención del grado de

Doctor en *Didáctica de Línguas*.

Trabajo realizado bajo la orientación del Profesor Doctor Rogelio Ponce de León Romeo y del
Professor Doutor José Reis Lagarto.



Índice

PARTE I

CAPÍTULO 1: Justificación y Metodología

0. Introducción	5
1. Justificación y Metodología	7
1.1 Justificación	7
1.2 Metodología	10

CAPÍTULO 2: El estado de la cuestión del aprendizaje de LL.EE.

2. El aprendizaje de lenguas extranjeras según las diferentes escuelas	17
2.1 El conductismo	18
2.1.1 Bases teóricas del conductismo en el aprendizaje de lenguas	20
2.1.2 La influencia del conductismo en el aprendizaje multimedia y <i>online</i> de las LL.EE	26
2.2 El innatismo	29
2.2.1 Críticas al innatismo	48
2.2.2 Implicaciones del innatismo en el aprendizaje multimedia y <i>online</i>	51
2.3 El cognitismo	53
2.3.1 El cognitismo y la adquisición de una lengua extranjera	55
2.3.2 Implicaciones del cognitismo en el aprendizaje multimedia y <i>online</i> de las LL.EE	59
2.4 El interaccionismo	60
2.4.1 Bases teóricas del interaccionismo	61
2.4.2 Implicaciones del interaccionismo en el aprendizaje multimedia y <i>online</i>	67
2.5 El ambientalismo y el modelo de pidginización	69
2.5.1 Bases del modelo de pidginización	70
2.5.2 Implicaciones del ambientalismo en el aprendizaje multimedia y <i>online</i> ...	76
2.6 El conectivismo	77
2.6.1 Bases teóricas del conectivismo	78
2.6.3 Implicaciones del conectivismo en el aprendizaje multimedia y <i>online</i>	84

PARTE II

CAPÍTULO 3: El aprendizaje *online*

3. El aprendizaje de lenguas extranjeras en Internet desde la creación de un ecosistema holístico, ubicuo, multifocal y multilineal	94
---	----

3.1 Ecosistema del aprendizaje holístico	96
3.1.1 Aprendizaje Ubicuo	99
3.1.2 Multifocal	104
3.1.3 Multilineal	104
3.2 Aprendizaje formal e informal	107
3.2.1 Plataformas de aprendizaje educativas enfocadas desde el aprendizaje formal.....	111
3.2.1.1 Los LMS	112
3.2.1.2 Los MOOCs	121
3.2.2 Plataformas de aprendizaje educativas enfocadas desde el aprendizaje informal	125
3.2.2.1 La web social y el aprendizaje de LL.EE	126
3.2.2.2 Los PLE	166

CAPÍTULO 4: El aprendizaje a través de medios digitales multimedia.

4. Los materiales en el aprendizaje multimedia	179
4.1 Percepción y procesos en el aprendizaje <i>online</i>	180
4.1.1 Percepción desde la escuela de la Gestalt	180
4.1.1.1 Las leyes de la Gestalt	185
4.1.1.2 Aportaciones de la sicología de la Gestalt al aprendizaje <i>online</i>	191
4.1.2 Percepción desde la neurociencia	192
4.1.2.1 La neurociencia y el lenguaje	194
4.1.2.2 Aportaciones de la neurociencia aplicadas a la adquisición de LL.EE <i>online</i> y multimedia	196
4.1.3 La teoría cognitiva del aprendizaje multimedia	202
4.1.3.1 Los tres presupuestos	202
4.1.3.2 Las tres memorias	204
4.1.3.3 Cinco procesos	205
4.1.3.4 Tres materiales, tres procesos: Procesamiento particular de diferentes tipos de materiales	208
4.1.3.5 Algunas críticas a la teoría cognitiva de Mayer	208
4.2. La comprensión y expresión oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje <i>online</i>	210
4.2.1 La oralidad y la conversación	212
4.2.2 La importancia de la oralidad en el aprendizaje de LL.EE.....	214
4.2.2.1 La oralidad como proceso cognitivo	214
4.2.2.2 Oralidad como proceso de percepción	215
4.2.2.3 La oralidad como descripción lingüística	217
4.2.2.4 Práctica de la oralidad <i>online</i>	220
4.2.2.5 Práctica de la comprensión oral: Internet como corpus real	229
4.3 Los objetos de aprendizaje <i>online</i> en la adquisición de L.E	231
4.3.1 Características	231

4.3.2 Ejemplo de OA digital	238
-----------------------------------	-----

PARTE III

CAPÍTULO 5: Las aplicaciones prácticas a un curso presencial tecnológicamente enriquecido

5. Metodología de un curso presencial tecnológicamente enriquecido	249
5.1 Descripción del curso y metodología empleada	249
5.1.1 Clases presenciales	249
5.1.3 Moodle	253
5.1.4 Facebook	268

PARTE IV

CAPÍTULO 6: Análisis de resultados

6. Análisis de resultados	285
6.1 Análisis de los resultados objetivos de los contenidos en el Objeto de aprendizaje.....	285
6.2 Análisis contrastivo de los contextos de aprendizaje a través de formulario.....	289
6.3 Análisis contrastivo de la percepción acústica en contexto presencial y <i>online</i>	300

CAPÍTULO 7: Conclusiones

7. Conclusiones	307
-----------------------	-----

I) Anexos

II) Bibliografía

Resumen

El trabajo presentado trata de responder a una cuestión esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos tecnológicamente enriquecidos: ¿Se aprende mejor *online*?, ¿Existen diferencias significativas entre los procesos cognitivos de un aprendizaje presencial y uno *online*? Y si es así: ¿qué recursos, metodologías y herramientas didácticas son las más recomendables para un óptimo aprovechamiento?

Así, haciendo un breve recorrido por las diferentes escuelas y perspectivas del aprendizaje y adquisición de las lenguas extranjeras así como por las diferentes visiones sobre el aprendizaje *online*, se intentan extraer los elementos que mejor se adaptan al aprendizaje *online* para después aplicarlas de manera pertinente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto lusófono de adquisición del español como lengua extranjera.

De esta manera, se propone que a través de una metodología holística que combine el aprendizaje en contexto presencial universitario con el aprendizaje *online* mediante plataformas de LMS (*Moodle*) y la utilización continua de las redes sociales más populares (*Facebook* y *Twitter*) se diseñe un curso integrador y contextualizador de los contenidos programáticos.

En este contexto, se tienen en cuenta los procesos de percepción y procesamiento de la información que se evidencian de forma distinta según la idiosincrasia de ambos contextos de aprendizaje, aplicando y adaptando cada modelo a estas características.

En consecuencia, los objetivos propuestos se definen, por una parte, como el aprendizaje de las diferentes competencias y contenidos curriculares y extracurriculares, y, por otra, como el desarrollo de estrategias de adquisición y de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*).

Posteriormente, analizaremos las diferentes pruebas realizadas a alumnos para delimitar las diferencias sentidas en contextos *online* y presenciales tanto desde el punto de vista de las

sensaciones provocadas por los alumnos como de los resultados objetivos. Estas pruebas se basan en el análisis de un objeto de aprendizaje *online*, una metodología de un curso de español tecnológicamente enriquecido y una prueba de percepción auditiva en contexto *online* y presencial.

En conclusión, el objetivo de este trabajo es discriminar las ventajas de la utilización de apoyos digitales en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras así como poner de relieve las diferencias prácticas y cognitivas de un aprendizaje *online* en contraste con un aprendizaje presencial.

Resumo

O presente trabalho visa responder uma questão fulcral no processo de ensino-aprendizagem em contextos tecnologicamente enriquecidos: Aprende-se melhor *online*?, Existem diferenças significativas entre os processos cognitivos de uma aprendizagem presencial e uma *online*? E se for assim: Que recursos, metodologias e ferramentas didáticas são as mais aconselháveis para um ótimo aproveitamento?

Desta forma, após realizar um breve percurso pelas correntes e perspectivas da aprendizagem e aquisição das línguas estrangeiras; assim como pelas diferentes visões sobre a aprendizagem *online*, tenta-se extrair os elementos que melhor se adaptam à aprendizagem em linha para depois serem aplicadas de maneira pertinente no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira num contexto lusófono de aquisição do espanhol como língua estrangeira.

Sendo assim, é proposto que através de uma metodologia holística que combine a aprendizagem em contexto presencial universitário com a aprendizagem *online* através de plataformas de LMS (*Moodle*) e a utilização continua das redes sociais mais populares (*Facebook* e *Twitter*) se desenvolva curso integrador e contextualizador dos conteúdos programáticos.

Neste contexto, estão presentes os processos de percepção e processamento da informação que se evidenciam de forma diferente segundo a idiosincrasia de ambos os contextos de aprendizagem, aplicando e adaptando a estas características cada modelo.

Em consequência, os objetivos propostos são, por um lado, a aprendizagem das diferentes competências e conteúdos curriculares e extra-curriculares; e por outro lado, o desenvolvimento de estratégias de aquisição e de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Os quais terão uma abordagem prática aquando analisadas sob os resultados de provas a alunos devidamente analisadas e justificadas na última parte deste trabalho.

Posteriormente, analisamos as diferentes provas realizadas a alunos para delimitar as diferenças em contextos *online* e presenciais tanto do ponto de vista das sensações dos alunos como dos resultados objetivos. Estas provas baseiam-se na análise de um objeto de aprendizagem *online*, uma metodologia de um curso de espanhol tecnologicamente enriquecida e uma prova de percepção auditiva em contexto *online* e presencial.

Em conclusão, tenta-se discriminar as diferenças práticas e cognitivas de uma aprendizagem *online* em contraste a uma aprendizagem presencial.

Agradecimientos

Me gustaría, desde aquí, expresar mi agradecimiento a todos los que, de una manera u otra, han hecho posible que este trabajo se haya llevado a buen puerto.

En primer lugar, a mis alumnos, a todos; por enseñarme más de lo que yo lo hice. También a Noe por ayudarme a conseguir los textos y artículos inalcanzables para mí. De la misma manera, a los usuarios productivos de internet, por darme la oportunidad de tener el conocimiento a mis pies.

No será necesario decirlo, a mis orientadores Rogelio y José por el trabajo efectivo, la prisa, profesionalidad y la sinceridad que han demostrado siempre.

Muy especialmente, me gustaría agradecer el apoyo de la *Universidade Católica Portuguesa*, que me dio la oportunidad de desarrollarme como docente, investigador y como persona; y particularmente a los compañeros de la *Faculdade de Ciências Humanas* que, desde el principio, me han hecho sentirme orgulloso de trabajar y (con)vivir en esta comunidad académica.

Obviamente, a Inês, por todo, todo, todo lo que me ha ayudado. De dentro a fuera, de lo formal a lo informal, por su energía. Fácilmente de compañera a amiga.

Un agradecimiento muy íntimo a Mercedes por ser el apoyo que nunca defrauda, por cuidarme a mí, por cuidar a nuestra hija, por aconsejarme, por estar siempre cogiéndome y dándome el aliento que a veces me falla. Por tus sacrificios personales y profesionales. Por la soledad. Tengo demasiadas cosas que agradecerte.

A mis padres, quienes son los únicos responsables de todo y a los que nunca podré agradecer justamente todos sus esfuerzos que, al final, no fueron en vano.

Finalmente, quiero dedicar este trabajo a Sofia, porque *en naciendo* empezó a competir, injustamente, con esto.

Lista de Abreviaturas

APA	Ambiente Personal de Aprendizaje.
CMS	Content Management System.
COMA	Curso <i>Online</i> Masivo y Abierto.
DAL	Dispositivo de Adquisición del Lenguaje.
EVA	Ambiente Educativo Virtual.
E/LE	Español como Lengua Extranjera.
FCH	<i>Faculdade De Ciências Humanas.</i>
FL	Facultad del Lenguaje.
GU	Gramática Universal.
LE	Lengua Extranjera.
LM	Lengua Materna.
LO	Lengua Objeto.
LMS	Learning Management System.
MCER	Marco Común europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology.</i>
MOOC	<i>Massive Online Open Course.</i>
NLE	<i>Networking Learning Environment.</i>
OA	Objeto de Aprendizaje.
PIS	Pretérito Imperfecto de Subjuntivo.
PLE	<i>Personal Learning Environment.</i>
PLN	<i>Personal Learning Network.</i>
RAE	Real Academia de la Lengua.
RR.SS.	Redes Sociales.
SCORM	<i>Sharable Content Object Reference Model.</i>
Uab	<i>Universidade Aberta.</i>
UCP	<i>Universidade Católica Portuguesa.</i>
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia.
UOC	<i>Universitat Oberta de Catalunya.</i>
VLE	<i>Virtual Learning Environment.</i>
ZDP	Zona de desarrollo próximo.

PARTE I

CAPÍTULO 1:

Justificación y Metodología

0. Introducción

Decidirse a comenzar el proceso de escribir una tesis de doctorado, no deja de ser una decisión difícil. Implica mucho trabajo, muchas lecturas e intentar componer un texto coherente de unas dimensiones considerables con el fin de demostrar la eficiencia investigadora, la independencia intelectual y, lo que puede resultar más difícil, intentar crear conocimiento nuevo que demuestre creatividad y aplicación práctica.

No obstante, el objetivo estaba claro desde el principio. La obligación académica de realizar un trabajo científico de la calidad suficiente para determinar las rutas científicas a seguir era obligatorio moralmente.

De entre los objetivos de esta tesis se encuentra el profundizar académicamente en la bibliografía actual para no repetir lo que otros autores ya afirmaron y ganar nuevas perspectivas en lo que se refiere al aprendizaje *online* de lenguas extranjeras.

Por otro lado, se pretendió dejar de lado, en la medida de lo posible, la subjetividad que, como docentes en activo, tenemos del producto de nuestra práctica docente. Así mismo, sentimos la necesidad de estructurar de manera lógica y consecutiva la metodología de las clases de lengua extranjeras apoyándonos en las experiencias de otros compañeros interesados en el mismo campo y aprovechar el trabajo ya realizado para evitar tropiezos innecesarios que hicieran perder el tiempo en lo que respecta a la productividad real.

De esta manera, se conseguiría mejorar la práctica docente real al ser más consciente de los errores cometidos por otros y que la calidad de esta práctica docente se viera reflejada en los resultados no solo en lo que se refiere al aprendizaje.

Así, se pretende dar un punto de vista sobre el aprendizaje *online* desde varias perspectivas. Por un lado, desde el punto de vista del alumno como sujeto cognitivo independientes y por otro miembro de una comunidad con procesos de percepción y reconocimiento diferentes determinados por la cultura y por la lengua materna. De la misma manera, enumeraremos y justificaremos la utilización de diferentes plataformas integradas en el aprendizaje formal, así como el uso de las herramientas con una productividad elevada en el contexto de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

Esta visión del aprendizaje *online* es resultado de la experiencia de seis años trabajando con clases *online* apoyadas por plataformas *online* en contexto universitario, seis cursos en régimen de *e-learning* en contexto universitario, tres años académicos en contexto de enseñanza secundaria obligatoria y en la creación de materiales multimedia para todos esos cursos que se resumieron en los cursos *online* y multimedia para la *Consejería de Educación Española en Portugal* y disponible bajo licencia *Creative Commons* de utilización y modificación libre citando al autor en la página de la institución¹. No obstante, consideramos que a pesar de esta experiencia no deja de ser parca en comparación a otros colegas de profesión, creemos que es lo suficiente amplia y heterogénea como para poder apoyar las teorías citadas a la práctica real.

Del mismo modo, en este trabajo se ha intentado aunar toda la experiencia obtenida a lo largo de estos años con una visión libre del aprendizaje y en la que el trabajo de investigación científico de otros compañeros se pueda ver apoyado.

En conclusión, este trabajo intenta completar tres objetivos fundamentales. Por una lado, un objetivo personal en que se pretende organizar el trabajo realizado; por otro, un objetivo colectivo en que se intenta aunar la bibliografía fundamental y más relevante en el campo de la didáctica *online* de lenguas extranjeras; y, finalmente, consideramos que el objetivo más importante de este trabajo es compartir los conocimientos y experiencia de una manera clara y, sobre todo, productiva para que el texto que sigue pueda ser aprovechado por todos aquellos interesados en este campo de la educación.

Finalmente, no se pretende que este texto sea una especie de vademécum del proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjeras, sino un punto de reflexión personal y colectivo que dé lugar a nuevas reflexiones. Este trabajo no es el final, es el principio.

¹ Estos materiales de libre acceso pueden ser consultados desde la propia página de la Consejería Española de educación en Portugal <http://www.mecd.gob.es/portugal/publicaciones-materiales/material-didactico.html>

1. Justificación y Metodología.

Cuando se inicia la carrera docente, se pretende implementar las metodologías más innovadoras, más dinámicas y las más comunicativas siguiendo las directrices de los expertos en la materia más prestigiosos. Aunque no se tiene una idea muy formada y lúcida del motivo real por el cual esas visiones del aprendizaje son más productivas con respecto a otras, consideramos que si no son todo lo productivas que podrían ser, al menos no son malas. Conforme se va ganando experiencia empezamos a plantearnos las metodologías y a ser conscientes de qué es lo que realmente funciona para los objetivos personales de los alumnos y lo que realmente no funciona como se esperaba según el contexto en el que impartimos clases.

De la misma manera, el uso los objetos de aprendizaje digitales, de internet o de las redes sociales ha pasado por un proceso de aceptación masivo en la docencia en general y en el de lenguas extranjeras en particular. No en vano, es muy fácil encontrar múltiples beneficios a la aplicación de estas herramientas en este tipo de clases (Aquilino, 2009).

Pasado algún tiempo de prueba, es hora de preguntarse con los análisis sobre las prácticas realizadas y con los resultados obtenidos si estos instrumentos son productivos realmente, si se pueden convertir en una metodología *per se* como defiende Siemens (2004b) o como rechaza Aquilino (2009) o si por el contrario nos hemos dejado llevar por la espectacularidad de la comunicación y de la posibilidad de tener acceso a todo tipo de materiales y textos (Muñoz & González, 2009).

1.1. Justificación.

Actualmente, Internet y las potenciales posibilidades, no solo en lo que se refiere a la productividad, a la movilidad y a la ultraconectividad; sino, en el caso que nos ocupa, en el aprendizaje y adquisición de contenidos de lenguas extranjeras, se ha convertido en un filón educativo y, por qué no decirlo, económico (Larrañaga, 2008, Travieso, 2003, Melero & Abad, 2011)

Internet es cada vez más ubicuo. Los cursos *online* han proliferado considerablemente (SCOPEO, 2013), siendo que muchos de ellos parecen un simple traspaso de la enseñanza presencial a la enseñanza *online*, en cuanto a materiales y metodologías (Berrocoso, 2014).

A las tradicionales universidades a distancia que han pasado a ser universidades de enseñanza *online* como la española UNED², la catalana UOC³ o la portuguesa UAb⁴, entre otros, hay que añadir universidades tradicionalmente presenciales que, cada vez con más frecuencia, empiezan a añadir en su oferta curricular programas de enseñanza *online* con el fin de alcanzar un espectro de alcance potencial mucho mayor del que tenían con una oferta pedagógica exclusivamente presencial. No en vano, el hecho de que un curso esté ofertado por una universidad *online*, significa la eliminación de la desventaja del desplazamiento así como la de los horarios fijos.

Si además, le sumamos el gran éxito que actualmente están disfrutando los llamados MOOC⁵ (Cursos masivos abiertos y *online*) y sus variantes en el campo de la educación *online* y gratuita, no es de extrañar que muchas instituciones se estén planteando el modelo de negocio que deberían tomar (Dellarocas, 2014) o bien el enfoque que desearían tomar a la hora de promocionar su marca de institución educativa.

Dejando de la lado el modelo de negocio y las perspectivas que pueden abordar las diferentes instituciones de enseñanza, debemos tener en cuenta no solo la oferta de cursos; sino la calidad de los cursos ya que, como es sabido, el mayor problema con el que se pueden llegar a enfrentar los propios cursos *online* o a distancia⁶ es la consideración por parte del público

² Universidad Nacional de Enseñanza a Distancia.

³ Universitat Oberta de Catalunya.

⁴ Universidade Aberta

⁵ *Massive Online Open Course*

⁶ Aunque las diferencia entre cursos *online* y a distancia no sean muy relevantes desde el punto de vista didáctico, es importante resaltar que la diferencia reside en el contexto en el que se da el aprendizaje y en la rapidez en la que circula la información. El aprendizaje *online* está basado en la web (Churchill 2004) y , a pesar de que en muchos casos el aprendizaje es asíncrono, la rapidez en la que circula la información entre el docente y el aprendiente nada tiene que ver con los primeros modelos de enseñanza a distancia por correo postal (Horton & Mayer 2008)

general en mantener la visión de que este tipo de cursos son menos exigentes y por lo tanto con menos prestigio desde el punto de vista académico que un curso presencial⁷.

En esta línea, la pregunta a la que queremos intentar acercarnos de la manera más profundamente posible es: ¿Se aprende mejor de manera *online*?

Como veremos más adelante, la mayor parte de estudios serios realizados apuntan a que, desde el punto de vista cognitivo del aprendizaje como interpretación, retención y relación de la información; la diferencia no es significativa e incluso se suele otorgar un mayor porcentaje a la enseñanza presencial frente a la *online* (Means, Toyama, Murphy, Bakia, & Jones, 2010). No obstante, lo que sí que parece obvio es que la enseñanza *online* presenta ventajas que difícilmente podrá superar la modalidad presencial como son la gestión del tiempo conforme a los intereses del alumno, la eliminación de la barrera física, la posibilidad de reproducir formatos de calidad en diferentes niveles sensoriales de *input*, la versatilidad en el trabajo colaborativo; así como la posibilidad de acceder a los contenidos en cualquier lugar con conexión a Internet (Cassany, 2000; Gallardo, 2007; Colas, 2003).

Nuestro trabajo tratará de abordar esta confrontación desde un punto de vista del aprendizaje cognitivo. Esto es, ¿cómo funciona el cerebro cuando está adquiriendo conocimiento frente a un ordenador, móvil o tableta? ¿Funciona de la misma manera? ¿Tiene un rendimiento similar? ¿Percibe las mismas cosas? ¿Un objeto de aprendizaje tiene el mismo rendimiento si lo aplicamos en una enseñanza presencial, *online* o en régimen de *b-learning*? ¿Qué condicionantes son importantes para una buena adquisición *online*?

Transversalmente, haremos especial hincapié en la enseñanza y adquisición de una lengua extranjera. Con evidentes y ya justificadas ventajas desde el punto de vista de la exposición del *Input*, contextualización cultural y de la producción real en la lengua meta, pretendemos dar a conocer las ventajas e inconvenientes de la adquisición de una LE⁸ y con un entramado de conexiones tan complejo desde el punto de vista cognitivo como es la adquisición de una lengua extranjera (Mota & Zimmer, 2005) y, al mismo tiempo, resaltar cuáles pueden ser las líneas

⁷ Recientes encuestas revelan que sigue existiendo un porcentaje elevado (alrededor de un 60%) que afirma que en el momento de valorar una carrera las empresas prioridad o tienen en mejor consideración las que se desarrollaron en un ambiente presencial (SCOPEO 2013).

⁸ Lengua extranjera.

metodológicas más adecuadas para el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto *online* o bien presencial con apoyo a plataformas *online*.

Finalmente, propondremos unas líneas de actuación tanto desde el punto de vista del diseño metodológico de un curso *online* de lenguas extranjeras como desde el punto de vista de los materiales u objetos de aprendizaje, para una adaptación al aprendizaje *online* y semipresencial.

1.2. Metodología.

En la primera parte del trabajo, analizaremos el estado del arte de la investigación actual tanto en el aprendizaje de lenguas extranjeras como en el aprendizaje y adquisición *online*. Observaremos las principales líneas de investigación y resultados de la bibliografía más relevante en el pasado y tomaremos consciencia de las líneas de investigación actual intentando sacar provecho, sin prejuicios, de sus propuestas. Así mismo, intentaremos dar consistencia e interconectar los diferentes enfoques propuestos desde la bibliografía que se interesa por la adquisición y su aplicación particular a la adquisición de una lengua extranjera. Finalmente, intentaremos dar una dirección a los futuros métodos y visión que están surgiendo incipientemente para intentar prever cuáles serán las direcciones del futuro en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Concretamente, revisaremos los diferentes puntos de vista de los autores más influyentes sobre cómo aprendemos una lengua extranjera, haciendo especial hincapié en las propuestas que nos llegan desde el método comunicativo propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas dirigido por el Consejo de Europa (2002), así como las propuestas realizadas desde una perspectiva del aprendizaje multimedia y de la web social como son las propuestas de Mayer (2001a), en el primer caso, y del conectivismo de Siemens y Dawson (2004b) en el segundo. Obviamente, consideraremos de manera especial a autores ya clásicos como Skinner, Vygotsky, Piaget, Chomsky, Krashen, Papert, etc., por nombrar solo a algunos de ellos.

Más adelante, analizaremos las necesidades de un aprendizaje de lengua extranjeras en la sociedad actual cuyas mayores características a nivel cognitivo son: la rapidez y volatilidad de la

información, la ultraconectividad a Internet y el uso de las redes sociales *online* como forma de creación y mantenimiento de las relaciones sociales.

Mediante este trabajo de investigación, propondremos un modelo de aprendizaje que diferencia entre el aprendizaje formal e informal (Scribner & Cole, 1973) como modelos pedagógicos diferentes pero perfectamente integrados. Por un lado, el aprendizaje formal presencial tecnológicamente enriquecido, fuertemente apoyado por una plataforma de LMS y, por otro, el aprendizaje informal basado en el uso de redes sociales como *Facebook* o *Twitter* y mediante herramientas pertenecientes a la web 2.0. Por su parte, el aprendizaje formal nos servirá, como veremos, para completar un aprendizaje estructurado que se define por tener objetivos de estandarización comparables a otras instituciones internacionales mediante unos contenidos fijados y con una evaluación numérica. Por otro lado, el aprendizaje informal responde a la necesidad de una constante exposición a la lengua objeto, a la elección de los textos que más sugerentes le resulte a los alumnos, a la creación significativa y real de una muestra de lengua propia en un contexto de comunicación real, y finalmente a la posibilidad de la creación de conocimiento en esa lengua meta de manera colaborativa con otros usuarios.

Este mismo modelo tiene muy en cuenta que el aprendizaje, en la actualidad, no se produce en los lugares determinados explícitamente para ello, sino que la posibilidad de buscar información y de adquirir lengua se puede dar en cualquier lugar facilitado por la disponibilidad de *hardware* móvil, ligero, rápido y con acceso a Internet. Nos referimos, al llamado *mobile learning* y la ubicuidad en el aprendizaje. Este concepto, que no es en absoluto nuevo, ha ganado verdadera importancia en la práctica actual debido a la reducción de los grandes dispositivos móviles, al aumento de las pantallas de los pequeños dispositivos, a la popularización de las tabletas y a la velocidad de datos que se ofrece en el mercado gracias a la potencia ganada en los últimos años. Actualmente, disponen de la forma y tamaño perfectos para que sean usados como *hardware* de aprendizaje multimedia e interactivo. Como hemos dicho, esta perspectiva no es nueva, anteriormente autores como Moura (2008) ya estaban trabajando con este concepto. No obstante, aunque las ideas y modelos eran buenos, la tecnología no los acompañaba de manera que optimizase el aprendizaje tal y como lo hace en la actualidad.

De la misma manera y de forma integrada, se tiene en cuenta el elemento afectivo (Krashen, 2001) y cognitivo del alumno como individualidad y como grupo diferenciado; a través de la propuesta de varias tareas de diferente calibre y expresión multimedia. Se proponen tareas que puedan culminarse en diferentes formatos y con diferentes caminos para un mismo objetivo, siendo el alumno quien escoge su propio camino a la hora de cumplir un objetivo lingüístico y cultural determinado.

En definitiva, proponemos un enfoque del aprendizaje de lenguas ubicuo (en todas partes), multilineal (el alumno desde la perspectiva integradora en varias líneas, esto es, como persona individual y como elemento integrante de un grupo) e multifocal (varios focos de aprendizaje) y, finalmente, holístico (de manera integrada e inseparable).

Con el fin de demostrar la validación de estos presupuestos, en este trabajo utilizaremos una metodología basada en el análisis de pareceres subjetivos (mediante encuesta personal) y resultados de pruebas objetivas (mediante análisis de los datos de los resultados) de un curso completo, de un objeto de aprendizaje y finalmente pruebas de reconocimiento fonético *online* y presencial en lengua extranjera.

Así, desde un paradigma holístico analizaremos las herramientas utilizadas en el curso de español como lengua extranjera en la *Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Ciências Humanas)* durante dos años en los que se utilizaron diferentes plataformas (*Moodle, Facebook y Twitter*). Así veremos los resultados en un contexto presencial en el que existe un componente muy importante de trabajo *online* no solo desde la una plataforma de aprendizaje formal, sino también aprovechando otras plataformas enfocadas desde una perspectiva de aprendizaje informal como son las redes sociales *Facebook y Twitter*. Así, analizamos mediante una encuesta de carácter subjetivo, cómo se han sentido los alumnos con la metodología abordada en los diferentes curso y cuáles han sido sus resultados tanto desde el punto de vista de un contexto presencial, como a través de las plataformas. Intentaremos comprobar si los alumnos han tenido una evolución positiva desde el punto de vista holístico.

Así mismo, también analizaremos el reconocimiento fonético desde un punto de vista *online* y presencial con el fin de observar si hay diferencias significativas entre estos dos contextos. El objetivo de este texto consiste en medir una capacidad bastante objetiva que no se

vea influida por el contexto semántico de la muestra, ya que las palabras ofrecidas no existen ni en español ni en portugués. Se escogieron las muestras fónicas como ítems que no sufren diferencias cualitativas según el contexto en el que funcionen. Esto es, los informantes debían reconocer auditivamente extractos fónicos cerrados sin referente ni en español ni en portugués con el fin de aislar los componentes que interesaban a la investigación. Del mismo modo, la muestra se realizó en los equipos personales de los alumnos en su propia casa ya que si escogiéramos una comprensión auditiva o audiovisual en las clases presenciales las condiciones del aula, la luz, el ruido exterior, los propios compañeros o la significación propia del texto completo, podrían dificultar la realización de la tarea y por tanto, contaminar los resultados.

Del mismo modo, analizaremos el resultado objetivo de un Objeto de Aprendizaje (OA) diseñado específicamente con los resultados del análisis de la bibliografía y estudios citados con el fin de unir los diferentes puntos de vista de un solo texto didáctico.

Con esta metodología, se pretende estudiar, reflexionar y dar a conocer algunas recomendaciones fundamentales apoyadas por la bibliografía actual sobre el uso de los componentes multimedia digitales y sobre la aplicación de los contextos sociales *online* en el transcurso de una clase de lenguas extranjeras. En particular de una clase de español como lengua extranjera a nativos portugueses y de base presencial con apoyo a plataformas y herramientas *online*.

En resumen, pretendemos dar respuesta a la pregunta: ¿La adquisición de una lengua extranjera, se ve favorecida por el uso de materiales de aprendizaje digitales y multimedia?

Para responder a esta pregunta nos plantearemos algunas cuestiones que nos llevarán a una respuesta coherente. Algunas de esas preguntas son:

- ¿Cuáles son los instrumentos que más favorecen al aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera en un contexto *online* y presencial?
- ¿Es positivo para la adquisición trabajar con plataformas *online* formales como *Moodle*?
- ¿Y con plataformas sociales como *Facebook* o *Twitter*?
- Si es así: ¿Qué metodología deberemos implementar en el desarrollo de las competencias de una lengua extranjera?
- ¿Qué características ofrecen a la adquisición de una lengua extranjera cada una de ellas?

- ¿Deberemos otorgarles papeles diferentes según las características propias de cada plataforma o debemos utilizarlas de manera alternada sin tener muy en cuenta estas características?

- ¿Debemos impulsar el aprendizaje informal o ceñirnos a los contenidos y las competencias lingüísticas y culturales de la asignatura con el fin de ser más efectivos desde el punto de vista de la evaluación formal y medible?

- ¿Tiene sentido potenciar el aprendizaje *online* como recurso a futuros cursos *online* o los estudiantes, en su gran mayoría, no van a formarse de manera formal una vez acabada la asignatura?

- Si debemos respetar las competencias del Marco Común (MCER) y los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes ¿Qué cabida tiene en ellos el aprendizaje a través de redes sociales?

- ¿Qué ventajas ofrecen los materiales multimedia?

- ¿De qué manera encaja el aprendizaje *online* en las diferentes escuelas y teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras?

- ¿Es adecuado el aprendizaje *online* y multimedia para alumnos lusófonos?

Así, esperamos dar respuesta a la pregunta inicial y a las preguntas que le anteceden de la manera más clara, pero sobre todo fundamentándolas lógicamente.

CAPÍTULO 2:

El estado de la cuestión del aprendizaje de LL.EE.

2.El aprendizaje de lenguas extranjeras según las diferentes escuelas.

Como sabemos, el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complicado y que entraña muchos componentes que deben ser analizados. Este análisis viene determinado no solo por el propio alumno, sino por la forma en que el aprendizaje es visto por los estudiosos que son, a su vez, el producto de su contexto histórico y de la forma de entender el mundo según su época. No debemos olvidar que nuestra forma de entender el presente y los diferentes estados fenomenológicos de cualquier rama son el resultado de nuestra propia experiencia y de la experiencia grupal que una comunidad tiene al respecto.

Debido a este hecho, ninguna línea de pensamiento debe ser considerada fuera de su propio contexto sociocultural (Gadotti, 1998). A modo de ejemplo y de una manera general en sociedades con contextos políticos comunistas, el aprendizaje tiende a ser considerado como un hecho social y grupal (Vigotsky, 2004), mientras que en sociedades capitalistas el aprendizaje es considerado como un fenómeno más personal aunque con reflejos en la sociedad como un conjunto (Skinner, 1957; Bandura, 1987).

Así, desde nuestro punto de vista, excluir diferentes tendencias del aprendizaje podría llegar a ser demasiado reduccionista. En este sentido, consideramos el aprendizaje como un proceso de adquisición en el que entran en juego tanto el componente social e individual de una manera conjunta e indivisible ya que el individuo es producto y productor de la sociedad coetánea (Marcelo, 2001).

No obstante, tenemos que tener en cuentas las diferentes perspectivas que a lo largo de la historia de la adquisición de contenido y de la adquisición de lenguas en particular, nos han ido llevando hasta el punto actual. Todas ellas han ido aportando pistas sobre los procesos que se encuentran subyacentes en el proceso de aprendizaje y adquisición de lengua extranjeras. Todas ellas, a su vez, han sido puestas en tal de juicio por otros estudiosos en la materia con más o menos fortuna.

De este modo, revisaremos las ideas fundamentales que han aportado al estudio científico de la rama de la adquisición y sus relaciones con un aprendizaje basado en el procesamiento de la información audiovisual y mediante Internet. Obviamente, algunas de ellas no fueron diseñadas con el fin específico de un aprendizaje digital, sino más bien en un aprendizaje

analógico. No obstante, intentaremos ver de qué manera las ideas fundamentales pueden ser aplicadas al aprendizaje actual mediante medios audiovisuales. Otras, en cambio, han sido diseñadas específicamente para aprendientes cuyo contexto principal de aprendizaje es digital y en el que la información a través de Internet es un hecho cotidiano y constante en su entorno no solo de aprendizaje explícito, sino también en el aprendizaje informal o no-formal.

Para ello, consideramos como fundamentales cuatro escuelas que han tenido especial relevancia en la visión y práctica de las estrategias de adquisición: el conductismo, el innatismo, constructivismo, el cognitivismo, interaccionismo, ambientalismo y actualmente el conectivismo.

2.1. El conductismo

A comienzos de siglo XX, los científicos de la rama empirista se centraba en que todo conocimiento debe estar fundamentado en lo que la experiencia puede probar. En definitiva, el conocimiento “procede de la experiencia, del contacto directo con la realidad” (Hessen, 1972, p. 36). Recelaban del estudio introspectivo de la experiencia consciente (racionalismo) y mantenían que los datos psicológicos que se tenían en cuenta debían limitarse a los que son directamente observables, tal y como acontece en otras ciencias objetivas. A este respecto Watson, considerado como fundador del conductismo y clásico de la literatura de la psicología del comportamiento con su trabajo *Psychology as the behaviorist views it* afirmaba en 1913 que “Psychology, as the behaviorist views it, is a purely objective, experimental branch of natural science which needs introspection as little as do the sciences of chemistry and physics. It is granted that the behavior of animals can be investigated without appeal to consciousness” (Watson, 1913a, p. 176) añadiendo, en el mismo año que “Possibly the most immediate result of the acceptance of the behaviorist's view will be the elimination of self-observation and of the introspective reports resulting from such a method” (Watson, 1913b, p.429) Según estos autores, aquello que no puede ser demostrado, no puede ser afirmado como un método científico. En otras palabras, lo que sucede en la mente de una persona o animal cuando está aprendiendo una conducta (o un contenido abstracto) no puede ser observado y resumido en números falseables. Estos procesos

solo pueden entrar en el campo de la especulación por lo que debemos ignorar su análisis por el bien de la ciencia.

Esta aproximación experimenta un auge considerable a partir de los años 20 y que resultó en la escuela conductista, la cual se caracterizó por sus elaborados experimentos de trampas y cajas con el fin de trabajar con la conducta de los animales no humanos, en especial, de roedores y aves urbanas como ratas y palomas (Argilaga, 1989; Brennan, 1999).

La idea en la que se basa esta escuela es la del condicionamiento, el cual consiste en la posibilidad de entrenar a un animal para que realice una acción por un motivo en particular.

En síntesis, Quiroga y Fuentes resumen este condicionamiento como "una nueva respuesta podía quedar asociada a una determinada situación de estímulo una vez que hubiera sido seguida, y en esta medida condicionada siempre que hubiera sido que reforzada, por un estímulo recompensa" (2004, p.560)

Para tal fin es necesario seguir un procedimiento de tres pasos:

1- Estímulo: Al animal se le ofrece un estímulo que le predisponga a realizar determinada acción (tocar en un botón, salivar, etc.).

2- Respuesta: Esta determinada acción será considerada como la respuesta a aquel estímulo.

3- Refuerzo: Finalmente, la conducta debe ser consolidada mediante la repetición de sistemática de refuerzos (positivos o negativos). Lo podemos considerar como un premio y normalmente se suele tratar de comida.

La pregunta que se impone ante esta metodología es: ¿El aprendizaje de una lengua, sea esta materna o extranjera, funcionará de la misma manera que esta visión de aprendizaje? Para los conductistas sí (Marcos, López & Lago, 2003, p 46). Estos concluyeron que todo aprendizaje consta de algún tipo de condicionamiento, es decir, de una respuesta del organismo a algún tipo de estímulo. Las actividades complejas, como el procesamiento y adquisición de una lengua, no son nada más que una colección compleja de respuestas gradualmente condicionadas. Puesto que todo aprendizaje humano es semejante al aprendizaje animal, y puesto que todo aprendizaje es condicionado, la conclusión a la que llegaron los psicólogos conductistas es que el aprendizaje

humano también está condicionado y reforzado por su entorno de un modo semejante al aprendizaje que lleva a cabo el ratón en un laberinto o las palomas para realizar determinadas acciones.

Así, en el aprendizaje de lenguas en particular podemos ver influencias del conductismo tanto en el método audiolingual como en el método directo. Hernandez Reinoso hablando del primero afirma que

"se puede hablar de la influencia del conductismo ortodoxo y otras psicologías [en el método directo] que ayudaron a esclarecer que el aprendizaje de lenguas es una actividad psicológica más que lógica donde existe la necesidad de despertarle y sostener el interés de los estudiantes. Hablamos de conductismo ortodoxo y la presencia de la estimulación como vía para elicitare una reacción verbal en los aprendices y el cuidado en no formar hábitos incorrectos nos sirven como elementos para confirmar nuestra tesis." (Hernández Reinoso, 2000, p.4)

y respecto al segundo

"Es evidente la presencia de Skinner y el neo-conductismo [en el método audiolingual], en tanto se trata al lenguaje como un conjunto de hábitos y como una forma de conducta social, una forma de reacción del organismo ante el medio." (*Ibidem*, 2000, p.4)

Por lo tanto, el conductismo dejó una huella muy importante no solo en los métodos de aprendizaje que aún hoy sigue teniendo mucha importancia.

2.1.1. Bases teóricas del conductismo en el aprendizaje de lenguas

Burrhus Skinner, en su libro *Verbal Behavior* (1957), aplica la teoría del condicionamiento para dar una explicación psicológica al modo en que los seres humanos adquieren una lengua. Este autor sugiere que el lenguaje es una forma de conducta muy semejante a la conducta que muestra una rata al empujar la barrera. De ahí que su teoría tome el nombre de conductismo (*behaviorism*), pues sostiene que el mismo esquema de “estímulo-respuesta-refuerzo” subyace a la adquisición del lenguaje por los niños. Así, afirma que

"When a child emerges from this educational stage, it continues to receive generalized reinforcement from the success which follows the exercise of verbal behavior in the social environment. Behavior which is unrelated to the specific drives

of the speaker is likely to be for the listener's benefit, and most cultures guarantee the continued activity of the speaker by arranging for generous reinforcements." (Skinner, 1957, p.39)

Para Skinner, el aprendizaje de una lengua consiste en la formación de una serie de hábitos lingüísticos (*verbal responses*) mediante la repetición de estímulos externos (*responses*). Según el conductismo, el niño aprende su lengua materna imitando y repitiendo las estructuras lingüísticas de su entorno.

Desde este punto de vista, el lenguaje es caracterizado como un sistema sofisticado de respuestas que los humanos adquieren a través de procesos de condicionamiento automáticos y repetitivos. Se asegura que "When we behave verbally someone must intervene if we are to achieve an effect." (Skinner, 1957, p.26) Esto es, existe un estímulo-respuesta en el comportamiento verbal. Definiendo este a continuación como "is behavior which is reinforced through the mediation of another organism" (*Ibidem*, 1948, p.26) Como veremos más adelante, está será una de las principales críticas que se le achacan al conductismo.

Por otra parte, el conductismo concibe la mente humana al nacer como una *tabula rasa* (Argilaga, 1989) en la que se forman las asociaciones entre varios estímulos del ambiente, por lo que se podría decir que el cerebro es una caja vacía que se va rellenando conforme vamos adquiriendo experiencia lingüística.

En lo que se refiere a la visión del aprendizaje desde una perspectiva de una lengua no nativa, la teoría conductista, en un principio, se centró en la explicación del aprendizaje de la lengua materna, pero posteriormente se extendió al ámbito del aprendizaje de lenguas no nativas (Hernández Reinoso, 2000).

Así, el alumno de una lengua extranjera ya no es una *tabula rasa* porque dispone de un conocimiento lingüístico previo (el de su lengua materna). ¿Cómo, entonces, se explicaría la adquisición de lenguas no nativas desde la perspectiva conductista?

Skinner y otros varios autores (Skinner, 1957; Brooks, 1964), consideran que el aprendizaje de una lengua extranjera consiste en la formación de nuevos hábitos lingüísticos, basados en la analogía y no en el análisis. A partir de esta concepción, el principal obstáculo para la adquisición de una lengua extranjera se encontraba en la interferencia de los hábitos desarrollados previamente en la lengua materna. Según el conductismo, estos hábitos lingüísticos

previos son los únicos responsables de todos los errores cometidos a lo largo del proceso de adquisición de una lengua no nativa. Se consideraba además, que los errores conducían a la creación de los llamados “malos hábitos”, por lo que había que evitarlos y, muy especialmente, corregirlos.

El Neoconductismo

Posteriormente, con el conductismo que se desarrolló una evolución teórica en los años cincuenta del siglo XX denominada Neoconductismo a la que no podemos dejar de hacer referencia debido al su influencia de la Gestalt. Se trata de una combinación entre el conductismo y la psicología de la Gestalt. Según los neoconductistas, no hay conducta si no hay respuesta. Esta escuela pone el acento en que es el organismo el que aprende a relacionar los estímulos entre sí más que los estímulos con las respuestas. El neoconductismo, igual que el conductismo, se basa en la idea de que el aprendizaje es una respuesta a estímulos. Sin embargo, reconoce que no todas las respuestas se deben a factores externos, por eso introduce el concepto de variable intermedia (denominada así porque se sitúa entre el estímulo y la respuesta). Esta corriente admite que el organismo contribuye junto al estímulo a determinar la respuesta. Hull (1951), por ejemplo, analizaba desde la perspectiva neoconductista la ansiedad y la motivación, como variables intermedias en la adquisición de una lengua extranjera.

Repercusiones en la didáctica

La teoría conductista como teoría psicológica de aprendizaje y el estructuralismo como teoría lingüística fueron adoptadas por los especialistas en metodología de enseñanza de lenguas extranjeras y particularmente por estadounidenses. Uno de los resultados más importante fue la influencia que supuso para la creación del *método audiolingual*. Un método creado con fines militares⁹ y considerado uno de los primeros métodos de aprendizaje de lengua con bases científicas ya que se centraban en estudios científicos como la frecuencia léxica y estructuras fundamentales en los diferentes idiomas objeto, así como el papel fundamental de los lingüistas en la creación y desarrollo de las clases en detrimento de los docentes quienes poseían un papel

⁹ Fue la base del programa americano *Army Specialized Training Program* en el que el ejército americano adiestraba a sus militares durante un periodo de tiempo relativamente corto a través un modelo de aprendizaje repetitivo, funcional y productivo cuya finalidad en mantener una conversación con los nativos de las zonas en estado de guerra (Sanchez 2009).

meramente de mediador entre la teoría y la práctica docente. Según el propio Bloomfield, figura considerada como un referente fundamental en la visión audiolingual, el profesor es considerado como un informante, no ha reflexionado suficientemente sobre su lengua y solo los lingüistas podrán desarrollar ese papel:

An informant who is not a native speaker of the languages which one wishes to learn. An informant who is not a native spake and has himself, as an adult, acquired the languages which we are trying to get, may in rare instances serve just as well as a native , but one usually has not the time or ten ability to determinate whether such an informant has fully and properly acquired the language. (Bloomfield, 1942, p. 2)

A este respecto, añade el profesor Aquilino Sánchez

La responsabilidad principal dentro de este proceso reside en el lingüista, no en el profesor. Éste de hecho, puede ser reemplazado con facilidad, ya que es un elemento intermedio o mediático. De ahí que el laboratorio de idiomas pueda incluso substituir al profesor. Se instaura así un culto para los materiales y su elaboración. (Sánchez, 2009, p. 67)

Este método, somete a los aprendientes a una ejercitación constante y repetitiva de las estructuras básicas con el fin de crear un hábito lingüístico (concepto clave de este modelo) , seguido de un refuerzo positivo (premio) o negativo (castigo) como parte importante de la actividad de la clase. De hecho, los errores son automáticamente corregidos ya que se pensaba que si los errores no eran corregidos de inmediato, se corría el riesgo de su fosilización.

No obstante, aunque incluya una alta carga de repetición donde el significado pasa a un segundo plano a favor de la oralidad y de las adquisición de las estructuras de la lengua más productivas, tenemos que tener en cuenta que el método no se basa al 100% en la repetición, aunque el modelo de “estímulo-respuesta-refuerzo” constituye su base metodológica: el hábito de la lengua se forma por la constante repetición y el refuerzo del docente.

En síntesis, Moulton (1961) resume este método en cinco claves fundamentales. Por un lado, los datos científicos deben limitarse a lo observable (empirismo), por lo que se rechaza la introspección como metodología de análisis de ahí que sean los lingüistas y no tanto los docentes quienes dirijan los materiales ya que estos no han estudiado de manera adecuada la lengua, sino que serán aquellos quienes a través de estudios de frecuencia y estructuras sabrán realmente cómo funciona la lengua sin dejarse llevar por idealizaciones del uso.

Por otro lado, se declara una filosofía sobre qué es la lengua. se parte de que la lengua objetiva es la lengua oral y por lo tanto debe ser el primer aspecto a ser tenido en cuenta. Solo en un segundo estadio de aprendizaje entrará la lengua escrita, por lo que en la práctica los alumnos solo son expuestos a la lengua oral “hasta llegar a aconsejar que los alumnos no abran el libro de texto más que después de 30 o 60 horas de clase oral” (Sánchez, 2006, p.70).

Un segundo aspecto que define esta metodología es la máxima de esta escuela conocida como *teach language, not about language*. No en vano, una de las instrucciones que se dan a los profesores es el de que hay que evitar el uso o la explicación de la gramática de la lengua meta ya que se podría perder tiempo valioso en esas explicaciones que nada tienen que ver con el aprendizaje. Según el propio Bloomfield refiriéndose a las posibles preguntas gramaticales de los alumnos “There is no connection between this knowledge and the practical command of language. The speakers do not know the history of their languages, and they do not need to.” (Bloomfield, 1942, p. 3).

El tercer principio es el principio del hábito. Como decíamos más arriba, la base psicológica del aprendizaje de este método es el conductismo cuyo máximo exponente es el estadounidense Skinner. Así, los defensores del método audiolingual, comparan el aprendizaje de animales con el del humano y se deduce que el aprendizaje es un conjunto de hábitos lingüísticos adquiridos mediante la repetición y la recompensa o refuerzo. Además, el aprendizaje debe ser continuo e intenso. Recordemos que el programa militar tenía una duración de 6 meses en el que los alumnos eran sometidos a un contexto exclusivo en la lengua objeto, creando un contexto real en esa lengua y por lo tanto el hablar en esa lengua se crea una hábito. Lo mismo pasaría en las clases, ya que la repetición se revela como la base de esta visión del aprendizaje de lenguas extranjeras.

El cuarto principio que destaca Moulton se basa en que la lengua se define por lo que hablan los usuarios de esa propia lengua sin tener en cuenta las gramáticas preceptivas. Una razón más, por la que la gramática explicativa no forma parte los condicionantes didácticos de aprendizaje de esta escuela.

Finalmente, el quinto principio entra en conexión el cuarto. Se explicita la aparente evidencia de que todas las lenguas son distintas. Este precepto pretende hacer hincapié en la

necesidad de los estudios contrastivos mediante los cuales poder crear textos y materiales de aprendizaje en el que se expongan (aunque implícitamente) las diferencias de ambas lenguas. En palabras de Sánchez (*ibidem*) *las estructuras objeto de aprendizaje se seleccionan teniendo en cuenta estudios de contraste entre la lengua de quien la aprende y la lengua aprendida*. Es evidente, siguiendo la línea filosófica del método que aunque la gramática, particularmente la contrastiva, no se explicita ni en los materiales ni en el contexto de aula, sí que juega un papel fundamental subyacente en la creación y diseño metodológico de los textos ofrecidos a los alumnos y de la dinámica de clase.

En definitiva, podríamos concluir que el método audiolingual es un método fundamentalmente práctico (el objetivo de los contenidos está muy definido) y que exige del alumno una gran carga de memorización y trabajo constante con el fin de alcanzar los objetivos comunicativos en poco tiempo. Es, en muchos aspectos un método que plasma muy bien una filosofía militar en lo que respecta a adiestramiento, rigurosidad e intolerancia de errores.

A continuación veremos las principales críticas a las que ha sido sometido este método principalmente del autor Noam Chomsky.

Críticas al conductismo

Una de las mayores críticas al conductismo podemos encontrarlo en la figura del estadounidense Noam Chomsky quien, en 1959, publicó un artículo de revisión (Chomsky, 1959) en el que atacaba el modelo conductista de Skinner a partir de su modelo de teoría lingüística de competencia y actuación. Chomsky sostuvo entonces, y siguió demostrándolo posteriormente (Chomsky, 1974;, 1989), que la conducta lingüística es mucho más compleja que el establecimiento de conexiones de estímulo-respuesta, y que esta teoría no puede explicar la creatividad de los niños al usar la lengua.

De manera resumida, ya que profundizaremos en la teoría chomskiana más adelante (véase Cap. 2.2), si todo el lenguaje es conducta aprendida (recordemos que esta visión del aprendizaje sobreentiende la visión epistemológica de la *Tábula Rasa*) no sería posible explicar que estos sean capaces de originar lengua de una manera creativa. Exactamente ocurre con adultos que

pueden decir cosas que nunca hayan oído o que no existan. Chomsky dará respuesta a estas preguntas mediante su teoría de la *Gramática Generativa* en la que explica este fenómeno.

Por otra parte, en relación al hecho de no saber qué sucede o qué procesos se activan en el cerebro, actualmente sabemos mucho más sobre cómo reacciona este órgano al aprender. Gracias a técnicas no invasivas como las SPECT¹⁰ o PET¹¹ podemos observar de manera más o menos explícita cuáles son las partes del cerebro más activas al exponerlo a determinados estímulos. Así, y en combinación con el estudio de deficiencias cerebrales por malformaciones o accidentes cerebrales, podemos saber cuáles son las zonas del cerebro especializadas en diferentes funciones. Por ejemplo, sabemos que el área de Broca es importante para la producción del habla después de estudiar a varios pacientes que sufrían afasia y que presentaban anomalías o accidentes vasculares en esta zona del cerebro.

2.1.2. La influencia del conductismo en el aprendizaje multimedia y online de las LL.EE

Parece innegable que los presupuestos del condicionamiento en el aprendizaje son una parte muy importante en nuestro aprendizaje. La repetición, la creación de hábitos lingüísticos, el entrenamiento con un objetivo determinado, ayudan al alumno a completar sus competencias tanto léxicas como gramaticales. No obstante, parecen explicar solo una parte del aprendizaje y no el aprendizaje desde un punto de vista de una teoría universal.

Desde el punto de vista del aprendizaje asistido por ordenador, al igual que en otros contextos de adquisición, tuvo una gran influencia en la práctica docente. Aplicaciones como el popular y conocido *Hotpotatoes*, de los que ya Skinner fue un verdadero precursor¹², han sido fuertemente utilizados, existiendo actualmente verdaderas compilaciones de ejercicios de huecos (o *drill*) dedicados al aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre sus características más

¹⁰ Single photon emission computed tomography

¹¹ Positron Emission Tomography

¹² Podemos encontrar una máquina mecánica muy similar a este tipo de programas de respuestas cerradas en este video en el que aparece el propio Skinner explicando la función y las ventajas de su máquina <http://www.Youtube.com/watch?v=jTH3ob1IRFo>

importantes se encuentran la respuesta cerrada y la autocorrección, lo que hace que la comprobación de los resultados sea inmediata y por lo tanto el alumno pueda avanzar de una manera más rápida en su proceso de aprendizaje sin tener que esperar al día de las clases para poder comprobar sus respuestas.

Por otro lado, el refuerzo positivo o negativo de este tipo de aplicaciones viene dado por el porcentaje de la puntuación resultante y la satisfacción inmediata de saber que los resultados estaban correctos. Es decir, el refuerzo del que se habla en conductismo en este tipo de ejercicios se proporciona de una manera íntima de satisfacción intelectual personal. No hay un refuerzo social en el que el alumno se sienta «premiado» en términos globales al resto de sus compañeros, sino que más bien ese refuerzo positivo resulta del propio reto del alumno en sentir de manera numérica que su aprendizaje avanza en buen grado.

Del mismo modo que esta herramienta, existen muchas otras que podríamos decir que están basadas en el conductismo, aunque probablemente ni siquiera sus propios autores lo sepan. Muchos de los *Objetos de Aprendizaje* (OA) que se pueden observar hoy en Internet, están basados en el esquema conductivo de *estímulo>respuesta>refuerzo*. Esto es, parten de una exposición del problema, crean interactividad teniendo que mover objetos, o mover el ratón hacia un determinado lugar y reciben el refuerzo o recompensa mediante la activación de un fichero audio acompañado de una imagen en la que ambos formatos repiten alguna frase de refuerzo positivo como “muy bien” “perfecto”, etc. Un ejemplo de este tipo de actividades conductistas es el que encontramos en el objeto de aprendizaje interactivo creado por la Junta de Andalucía y que se puede encontrar *online* gratuitamente (Miras Ciudad, 2006). En este ejemplo, se les pide a los alumnos que escuchen el nombre del color que buscamos y que cliquen sobre él. En el caso de que el color sea el que estamos buscando, se activará un fichero de voz sonoro en el que nuestro conocimiento del mundo nos hace entender que hemos acertado, un sonido agradable, un poco agudo, con tonos que van del menor al mayor y parecido al de un arpa. Si, por el contrario, el alumno se equivocara de respuesta, el refuerzo será negativo ya que el sonido es mucho más grave y la escala musical va desde un tono mayor a un tono menor¹³. Este tipo de

¹³ Para tener acceso al material siga esta dirección: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/09/11/0001/colores/colores.html>

realización educativa, se encuadra perfectamente en el aprendizaje conductista. Esto no quiere decir que por sí mismo no sea adecuado al aprendizaje real, *i.e.*, por sí mismo puede producir aprendizaje. Sin embargo, existen altas posibilidades de que ese aprendizaje sea desechado en poco tiempo, ya que el objetivo de estas dinámicas se pierden entre el hecho de la espectacularidad de los colores y de las dinámicas interactivas y dejan a un lado el aprendizaje significativo, una aprendizaje que como hablaremos más adelante es fundamental para la verdadera adquisición de un contenido educacional en general y de un contenido lingüístico en particular. Este, es un grave problema dentro de los aprendizajes generalizados en Internet, la prioridad de la estética (que no deja de ser importante) ante la metodología de una adquisición significativa y productiva.

En otro orden de asuntos, es cierto que con esta visión el aprendizaje se entiende como una manera de memorizar. Los procesos cognitivos que subyacen en la verdadera adquisición de manera natural y, más o menos, permanente no se completan de manera perfecta mediante la visión conductiva (Chomsky, 1959). No solo por el hecho de no explicar perfectamente cómo se produce el aprendizaje en todas sus variantes, sino que tal y como demuestran los experimentos efectuados por el propio Skinner (1957), este tipo de aprendizaje de conducta puede ser muy modificable dependiendo de la situación. En el caso de una lengua, la modificación de los estímulos es poco probable, ya que no dependen de un solo individuo, más bien depende de toda una comunidad de hablantes que, teniendo en cuenta diversos factores van modificando su sistema lingüístico.

Por otra parte, aunque la motivación entendida como refuerzo positivo es hoy una de las principales bases y uno de los problemas capitales en el sistema educativo actual, no se acaba de entender la motivación como el simple hecho de obtener una puntuación determinada, sino más bien como una motivación que por entramadas razones nos provoca placer cognitivo. El refuerzo es, en la actualidad, entendido de una manera mucho más compleja que en la época del conductivismo.

Finalmente, uno de los motivos que creemos más importantes para la popularización de este método en la práctica diaria de la enseñanza de lenguas extranjeras es la simplicidad con la que se puede llegar a realizar estos textos. Es mucho menos laborioso para el docente, corregir

un texto de huecos que crear foros de discusión y poner la lengua en práctica de una manera significativa.

En definitiva, podríamos afirmar que el hecho de basar el aprendizaje en un estímulo positivo o negativo, mediante un refuerzo, aunque puede ser aprovechado de varias maneras en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, no puede ni debe ser el elemento en el que se base la metodología tanto desde el punto de vista del aprendizaje presencial como desde el punto de vista del aprendizaje *online* y multimedia. Sin embargo, tenemos que recordar que la repetición es fundamental en el aprendizaje de lenguas y, del mismo modo, que uno de los mejores neurotransmisores que poseemos es la dopamina, la cual se activa cuando tenemos estímulos positivos y placenteros. Es decir, aprendemos mejor cuando nos gusta lo que hacemos y, en este sentido, la recompensa puede ser muy positiva para el aprendizaje como proceso neuronal. El problema ante este tipo de recompensas es que la recompensa, al ser repetitiva, deja de tener el resultado de las primeras veces y, por ende, deja de funcionar.

En conclusión, la visión conductista del aprendizaje, aunque explica muchos de los puntos fundamentales en el aprendizaje, deja muchas características en el aire principalmente sobre la adquisición y sobre la manera en el que nuestro cerebro funciona lingüísticamente.

2.2.El Innatismo

La explicación que propone la escuela chomskiana, para dar cuenta de la adquisición del lenguaje por el ser humano, parte de la hipótesis de que el lenguaje es una capacidad innata determinada genéticamente y que el cerebro humano está (salvo cerebros atípicos) preparado para desarrollar la gramática de un sistema lingüístico sintáctico o la gramática de una lengua. Esta gramática es específica de la especie humana y no parece posible que se obtenga conocimiento a través de la lengua de la misma manera en las otras especies, tal como aseguró Chomsky en 1986 “It is not at issue that humans attain knowledge of English, Japanese, and so forth, while rocks, birds, or apes do not under the same (or indeed any) conditions.” (Chomsky, 1986, p.4)

El innatismo, siendo una teoría mentalista o racionalista que intenta describir el aprendizaje desde un punto de vista abstracto, percibe la mente del niño recién nacido como un sistema ricamente estructurado. Una especie de “caja negra”, una *language acquisition device* (Chomsky, 1986, p.2) que gestiona lo referente tanto al lenguaje en el sentido de Gramática Universal (GU) como de la lengua particular de cada hablante y general de cada comunidad de hablantes. Desde la perspectiva chomskiana, el ser humano dispone de una Facultad del Lenguaje (FL) o un Dispositivo para la Adquisición de Lenguaje (DAL), *i.e.*, una predisposición innata para desarrollar, producir y procesar el lenguaje articulado que se pone en funcionamiento al entrar en contacto con el *input* de una lengua en concreto.

En este sentido, el innatismo percibe la adquisición de la lengua como un proceso de construcción creativa (tanto en el caso de la lengua materna como en la lengua extranjera) el cual lleva al aprendiente a realizar hipótesis teniendo en cuenta los datos lingüísticos a los que se expone (Baralo, 1995, p.64).

En contraposición, los conductistas consideran que la adquisición de una lengua extranjera está condicionada por los hábitos lingüísticos desarrollados previamente en la lengua materna. Esto es, el aprendizaje de una lengua extranjera depende en gran parte del análisis contrastivo que el aprendiente hace desde su lengua materna. Desde la escuela innatista se rechaza esta posición ya que no explica la *Hipótesis de la Construcción Creativa* (Dulay & Burt, 1974) que, por el contrario, afirma que no es posible explicar la producción de paralelismos creados por los niños (hacido*, escrito*, etc) que nunca habrán escuchado de un hablante competente de la lengua objeto. En el caso de un adulto que aprende una lengua extranjera, tampoco explica en su totalidad los enunciados erróneos que se cometen y que no parecen tener ninguna influencia debido a la lengua materna.

De la misma manera, obteniendo un *input* tan pobre como al que está expuesto un niño (*ibidem*), no es posible explicar la alta producción de lengua. Así, la creación lingüística de los niños no está limitada únicamente a lo que escuchan, sino que pueden realizar sus propias creaciones independientemente de la lengua materna o de la lengua a la que estén expuestos. En este sentido, si la adquisición del lenguaje fuera un proceso puramente imitativo y conductual, no cabría la posibilidad de explicar las diferentes realizaciones agramaticales creadas por los niños.

Estas contradicciones han sido planteadas por diversos autores en el Problema Lógico de la adquisición y el Problema Real de la adquisición.

El problema lógico y el problema real de la adquisición

La necesidad de recurrir a una teoría mentalista o racionalista que postula la existencia de una dotación genéticamente especificada para el lenguaje en la especie humana tiene que ver con las características de los datos de entrada a los que está expuesto el niño (*input*). La información de entrada, es decir, el *input* lingüístico al que está expuesto el hablante (tanto nativo como no nativo), parece parco e incoherente si pensamos que nadie le enseña a reconocer las palabras aisladas ni sus constituyentes dentro del *continuum* fónico de los enunciados. Por ello, se considera que el simple contacto con los datos de entrada, es decir, de lo que se escucha, por sí solos, resultarían insuficientes para construir un sistema de conocimiento tan complejo. Por otro lado, esta cuestión está relacionada con el mismo proceso de adquisición de la lengua, desde el estadio inicial hasta alcanzar el estadio final.

Estos dos aspectos fundamentales se conocen, respectivamente, como el problema lógico de la adquisición y el problema de desarrollo (o problema real) de la adquisición.

El *problema lógico*, también conocido como la “aprendabilidad” (Pinker, 1984), consiste en plantear la contradicción que supone que todos los hablantes de una lengua materna sean capaces de producir lengua gramatical ante unos datos escasos y desordenados en el *continuum* de la lengua oral. Un niño no tiene posibilidad lógica de separar mentalmente (solo con los datos que le son ofrecidos por sus informadores) la cadena fónica, separación gramatical o categoría de los elementos (verbos, sustantivos, preposiciones, etc). Sin embargo, siempre usa las palabras como si tuviera ese conocimiento (*cfr.* Gold, 1987, Wexler & Hamburgues, 1973, Baker, 1979, Marcus, 1993). En palabras de Pinker (*ibídem*)

The Universal properties of linguistic rules and their parameters of variation concerns highly abstract symbols such as noun and verb, subject and object, constituent structure branching geometry, and so on. The child must be sensitive to the behaviour of just those symbols in the parental input in order to fix the parameters of variation in his or her universal rule schemas (Pinker, 1984, p. 37-38)

También Chomsky (1965) asegura que el *input* recibido por el niño "(...) consists of a finite amount of information about sentences, which, furthermore, must be rather restricted in scope, considering the time limitations that are in effect, and fairly degenerate in quality" (p.27)

Es necesario decir que a veces es malinterpretado el marco o el elemento innato del aprendizaje, ejemplo de lo cual es Lieberman (1988, p. 128) cuando señala que "The power of cognitive processes like associate learning acquisition and imitations is routinely ignored in many theoretical discussions of language acquisition". No obstante, la existencia de un problema lógico no implica que en todas las áreas exista este problema. La Gramática Generativista, en este caso, no niega esos procesos, lo que afirma es que no son suficiente, como escriben Ligtfoot (1999, p. 63) "Nobody denies that the child must extract information from the environment (...) my point is that there is more to language acquisition than this" o Pinker (1997, p. 32) "If the mind has complex innate structure, that does not mean that learning is unimportant" En definitiva, la copia y la imitación aunque importante, no pueden explicar por sí mismas y de manera general los procesos cognitivos que subyacen en el aprendizaje tanto de la lengua como de los conocimientos generales.

Por otra parte, en conexión con el punto anterior, se observa el llamado *problema real*, el cual intenta dar explicación a la complejidad que supone la adquisición del lenguaje. Todos los niños típicos desarrollan la lengua en un tiempo finito y más o menos definido. Partiendo del estadio inicial de vacío de lengua, para llegar al estadio final, es decir, al dominio perfecto de su lengua materna (LM).

En palabras de Serra.

La tarea que tienen que realizar los niños al aprender el lenguaje es paradójica. Por un lado, parece extraordinariamente simple, pues prácticamente todos los niños lo aprenden sin demasiada dificultad y sin que les sea directamente enseñado. Los niños llegan mucho más deprisa a comprender y expresarse que a realizar otros aprendizajes como, por ejemplo, ponerse un zapato, dibujar un círculo o incluso, años más tarde, aprender una segunda lengua. Sin embargo, cuando uno se fija detalladamente en qué es el lenguaje, su extraordinaria complejidad simbólica, pragmática, gramatical y acústica parece un proceso inalcanzable para una persona que apenas sabe escoger lo que quiere o que cambia el deseo sin una guía estable. (Serra, 2000, p.15)

En verdad, y sin entrar ahora en la discusión de la existencia del periodo crítico postulado por Lenneberg (1967), parece que los procesos que se activan en la mente de un niño en su proceso de aprendizaje de una lengua materna, son increíblemente complejos. En cambio, la adquisición de una lengua extranjera es un proceso que aunque aparentemente más simple ya que poseemos muchas de los conocimientos necesarios para entender de una manera más rápida y eficaz un lengua que no sea la materna, el resultado entre esfuerzo cognitivo y productividad es mucho mayor que en niños que están adquiriendo una segunda lengua.

El carácter modular de la mente

El innatismo sostiene que el *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje* (DAL) es un mecanismo exclusivo para la adquisición del lenguaje. Según esta teoría, la mente del ser humano tiene una organización modular encapsulada y específica para cada dominio en la que, por ejemplo, la facultad del lenguaje es independiente de otros sistemas cognitivos (Fodor, 1983). Diferencia estos módulos como facultades horizontales o funciones (atención, percepción, memoria, imaginación, lenguaje, etc.) y verticales o capacidades (matemáticas o música). Así, podríamos decir, siguiendo la teoría de Fodor que el español es una capacidad dada por el contexto, mientras que el lenguaje es una función predispuesta genéticamente.

Fodor (*Ibidem*, pp.77 y siguientes) para justificar la especificidad, establece tres sistemas secuenciales de obtención de conocimiento. En primer lugar establece los sistemas que recogen el flujo de información del entorno, en segundo lugar los sistemas de entrada y, en tercer lugar, los sistemas centrales. Ejemplifica estos sistemas mediante la visión como el reconocimiento del color, la forma y de los espacios tridimensionales añadiendo “entre ellos pueden hallarse otros sistemas de orden superior, altamente específicos de ciertas tareas, relacionados con el control visual de movimientos corporales o con el reconocimiento de rostros de congéneres” (p.78); en la audición destaca los sistemas de reconocimiento gramaticales o suprasegmentales añadiendo también “el reconocimiento de las voces de congéneres” En este supuesto, Fodor afirma que los módulos únicamente se activan si el contexto hace diferenciar entre una señal acústica o un enunciado verbal. Ejemplifica este supuesto afirmando que “la misma señal que se escucha como

el comienzo de una consonante cuando el contexto especifica que el estímulo percibido es lenguaje, se percibe como un “silbido” una “semivocal” cuando es aislado de la cadena hablada” (79)

En este sentido, Fodor hace hincapié en los sistemas de entrada y también define algunas de la características más relevantes. Para Fodor cada dominio es específico, esto es, cada módulo solo responde a un estímulo particular e idiosincrásico. Por otro lado, los módulos están encapsulados y son autónomos. En palabras de Tejedor (2005) "Es un sistema modular y autónomo en un doble sentido: por una parte, no recibe influencia de otros módulos o del propio sistema central; y por otra parte, accede a un tipo particular de información y solo a ese tipo." (Tejedor, 2005 p.132). También los considera obligatorios en el sentido de que es imposible, por propia voluntad, no activarlos. En la misma base de razonamiento, Fodor afirma que

“No hay manera de evitar la percepción de un enunciado verbal (de una lengua conocida) como tal enunciado, del mismo modo que no se puede evitar percibir una configuración de estímulos visuales como un conjunto de objetos distribuidos en el espacio tridimensional”

Como veremos más adelante, (Cap. V), en una lengua extranjera es fundamental activar estos módulos de entrada para que el alumno sepa reconocer desde el inicio la lengua a la que está expuesto, en este caso el español, mediante no solo la exposición aleatoria como también la exposición guiada a través de fragmentos cortos de lengua.

Continuando con la características de los módulos de entrada, Fodor afirma que estos son “solo limitados”, son rápidos, están encapsulados y, entre otras, “se hallan asociados a una arquitectura neuronal fija”, esto es, tienen una determinada ubicación en el cerebro anatómico.

Partiendo de la hipótesis modular, el aprendizaje de una lengua es una capacidad diferenciada de cualquier otro tipo de aprendizaje y *viceversa*. Podríamos afirmar que el aprendizaje de los contenidos de la historia norteamericana, el aprendizaje de una lengua extranjera o incluso aprender a escribir -ya que en él se trabaja una competencia kinésica- dependerían de módulos diferentes entre sí ya que las operaciones de un módulo determinado se realizan sobre dominios específicos y diferenciados como por ejemplo en el reconocimiento facial de congéneres (*ibidem*, p.82)

En este sentido, la psicología modular apoya la existencia del módulo del lenguaje desde la perspectiva psicolingüística. Paralelamente, tal como profundizaremos más adelante (*Cfr.* Cap. 4.1.2), se ha desarrollado otro campo de investigación que pretende analizar cómo está representado el lenguaje en el cerebro humano. Aunque debemos interpretar los resultados de manera precavida, podemos afirmar que los estudios realizados desde la perspectiva neurolingüística parecen confirmar, en parte, la tesis de la independencia del módulo del lenguaje en el cerebro humano.

Tal como hablamos anteriormente sobre los daños cerebrales y el descubrimiento del área de Broca (Broca, 1861), durante los últimos años se han realizado un gran número de estudios sobre diferentes tipos de afasias (Ardila, 2005). Estos estudios han proporcionado evidencias para afirmar que el lenguaje se procesa de manera predominante en el hemisferio izquierdo del cerebro (en diestros). O sea, podría tener una ubicación determinada o “arquitectura neuronal fija” (Tejer, 2005) lo que probaría que existe una especie de modularidad espacial en el cerebro. Así, se han identificado varias áreas responsables del procesamiento y el uso del lenguaje, como por ejemplo, el área de Wernicke situada en la parte trasera del hemisferio izquierdo. Los pacientes que han sufrido lesiones en estas áreas (hipotéticamente responsables por el procesamiento lenguaje), en la mayoría de los casos no presentan trastornos intelectuales o cognitivos generales. La lesión en estas áreas parece afectar solo la producción (área de Broca) y la comprensión de enunciados lingüísticos (área de Wernicke) (Murdoch, 2013, p.58). Si esto fuera cierto, podríamos usar estos argumentos para apoyar la tesis de que la facultad del lenguaje es un módulo independiente de otros módulos de la mente humana.

No obstante, experimentos como la prueba de Stroop (1935) demuestran que ciertos sistemas modulares de la mente tienen una fuerte influencia entre ellos, por lo que si bien es verdad que ciertas partes del cerebro están vinculadas a determinadas funciones, no podemos considerar que sean independientes entre ellas tal y como la teoría original de Fodor intentaba demostrar.

La gramática Universal

El conocido lingüista y filósofo de la MIT, Noam Chomsky propuso que la adquisición del lenguaje es posible porque el proceso está guiado por alguna clase de estructura innata,

específicamente lingüística, llamada Gramática Universal (GU), que constriñe las formas y el funcionamiento de la gramática de las lenguas. El mecanismo de la GU es sensible a los desencadenantes del medio, es decir, se activa automáticamente cuando un hablante está expuesto al *input* de una lengua. Esto es, el niño, sobre la base de los datos de la cadena hablada que escucha (*input*), llega a construir (en el sentido de adquirir) un sistema interno, cognitivo, lo que implica una gramática que le permitirá comprender y producir las oraciones de su lengua. En la adquisición, por lo tanto, existe una interacción entre la GU innata y los datos de la lengua particular que se adquiere.

Fijémonos que ningún niño necesita tener conocimiento explícito ni tampoco, aparentemente, estar motivado para adquirir su lengua materna. Se trata, por lo tanto, de un proceso automático, inconsciente y predeterminado biológicamente.

De la Gramática Universal a la Gramática Particular

La teoría de la Gramática Universal postula la existencia de un conjunto de elementos gramaticales básicos o “principios abstractos” que son comunes a todas las lenguas naturales y que predisponen, ayudan y guían a los niños para organizar de alguna manera los datos de entrada (*Input*) a los que están expuestos. Afirma Chomsky que la GU es “un sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos y propiedades de todas las lenguas humanas, y no de un modo accidental, sino necesariamente.” (Chomsky, 1975, p. 29). Estos principios abstractos – y también innatos – se conciben como un producto del mecanismo de adquisición del lenguaje que todos poseemos (son universales) y son los responsables de una serie de propiedades de la competencia lingüística como:

- La habilidad para distinguir los sonidos del habla, unos de otros, y de los sonidos no lingüísticos. Idea que comparte con Fodor cuando hablaba de los módulos se activan si el contexto lo permite (Fodor, 1983). A este respecto Chomsky define la conexión entre el componente fonológico y la gramática asegurando que "The phonological component of a grammar determines the phonetic form of a sentence generated by the syntactic rules. That is, it relates a structure generated by the syntactic component to a phonetically represented signal." (Chomsky, 1965, p.24}

- La habilidad para organizar la lengua en un sistema de estructuras y de elementos interrelacionados. Para los inatistas

"it is often not realized how strong a claim this is about the innate concept-forming abilities of the child and the system of linguistic universals that these abilities imply. (...) is that the child has an innate theory of potential structural descriptions that is sufficiently rich and fully developed so that he is able to determine, from a real situation in which a signal occurs, which structural descriptions may be appropriate to this signal, and also that he is able to do this in part in advance of any assumption as to the linguistic structure of this signal." (Chomsky, 1965 p.40)

- El conocimiento de lo que es posible y de lo que no es posible en una lengua, esto es, el reconocimiento de lo que es gramatical o de lo que no lo es. Aquello que se llama aceptabilidad, gramaticalidad y agramaticalidad (*cf.* Chomsky, 1957, 1955, 1962) conceptos que no deberíamos confundir ya que "Acceptability is a concept that belongs to the study of performance, whereas grammaticalness belongs to the study of competence." (Chomsky, 1965, p.11)

- La habilidad para construir el sistema más simple basado en los datos a los que está expuesto el que aprende.

La GU incluye dos tipos de universales: los universales sustantivos o principios, y por otro lado los universales formales o parámetros. El primer tipo de universales constan de rasgos fijos de las lenguas, como los fonemas o las categorías sintácticas, por ejemplo, nombre y verbo. El hecho de que todas las lenguas tengan vocales y consonantes es un universal sustantivo; ahora bien, cada lengua tiene un sistema vocálico particular, esto es, un conjunto de vocales seleccionados de todas las vocales posibles disponibles, y de esta selección resultan características fonológicas diferentes de una lengua a otra.

Por otro lado, los universales formales o parámetros son más abstractos, y ponen límites o restricciones a las opciones de los que los hablantes nativos disponen para construir el sistema de reglas posibles de su gramática. Estas establecen las reglas que son posibles en una lengua natural (gramaticales) y las que no lo son (agramaticales). Por ejemplo, todas las oraciones de las lenguas naturales tienen una estructura de sujeto y predicado. En algunas lenguas, no es necesario que el sujeto esté siempre presente, porque es posible identificarlo de otra manera, sea

por la desinencia del verbo, como ocurre en español, o por otros medios. Por ello, en español son correctas las oraciones *Ya estamos aquí* o *Se busca compañero de piso*. Por el contrario, hay lenguas que exigen la presencia del sujeto en todas las oraciones. Es el caso del inglés y del francés, por ejemplo, lenguas en las que no es posible evitar explicitar el sujeto. Todas las lenguas tienen que construir las oraciones dentro de este parámetro, es decir, solo dentro de la limitación de estas dos opciones: con alternancia presencia/ausencia de sujeto o con presencia explícita de sujeto.

Dicho de otra forma, el mecanismo de la GU está sujeto a un mecanismo de diversidad lingüística (los parámetros) que ajusta las posibilidades a un sistema lingüístico dado. La GU, al entrar en contacto con los datos reales de una lengua concreta, evoluciona hasta construir en la mente del niño la gramática de una lengua particular. Cuando este proceso concluye, podemos decir que el niño ha fijado los parámetros de su LM.

La gramática nuclear y la gramática periférica

Así, según la teoría de la GU, los principios universales, que operan en todas las lenguas y que los niños descubren sin guía cuando adquieren su LM, constituyen la gramática nuclear (“Core grammar”. (Chomsky, 1981) Las reglas que son propias de una lengua particular, producto de su evolución histórica o de préstamos de otras lenguas, constituyen la gramática periférica (“periphery grammar”).

Citando al propio Chomsky (1981) “When the parameters of UG are fixed in one of the permitted ways, a particular grammar is determined, what I will call a “core grammar.” In a highly idealised picture of language acquisition, UG is taken to be a characterisation of the child’s pre-linguistic initial state.” (p.7) mientras que con respecto a la llamada gramática periférica comenta en la misma obra que “each actual “language” will incorporate a periphery of borrowings historical residues, inventions, and so on, witch we can hardly expect to- and indeed would no to want - incorporate within a principle theory of UG.” (p.8)

En definitiva, según el autor “(...) it is reasonable to suppose the UG determines a set of core grammars and that what is actually represented in the mind of an individual even under the idealization to a homogeneous speech community would be a core grammar with a periphery of marked elements and construction” (p.8)

Desde el punto de vista de la adquisición se supone que la gramática nuclear se adquiere más fácilmente que las reglas de la gramática periférica, puesto que éstas están fuera de las posibles “instrucciones programadas” del niño.

Esta propuesta teórica contribuyó a que se entendiera mejor la adquisición de las lenguas no nativas, en el sentido de que las propiedades lingüísticas de la lengua meta podrían variar en el grado de dificultad y de esfuerzo para adquirirlas, dependiendo de si la lengua meta tiene rasgos o propiedades más o menos universales, es decir, comunes a todas o a varias lenguas, o es una lengua con rasgos particulares o idiosincrásicos.

Según esta previsión, las propiedades comunes serán más fáciles de adquirir en comparación con las dificultades para adquirir las peculiaridades de la lengua objeto (Larsen-Freeman & Long, 1991). Dicho de otra manera, las propiedades de la gramática nuclear se adquieren sin esfuerzo, mientras que las propiedades específicas de la gramática periférica de la lengua meta ofrecerán mayores dificultades.

Se puede ejemplificar la hipótesis anterior con el proceso de adquisición de las construcciones sintácticas con verbos transitivos. Nadie enseña a un aprendiente de E/LE que un verbo de acción transitivo tiene dos argumentos, el agente y el tema, y que esos dos argumentos se proyectan en la sintaxis en dos sintagmas nominales con una relación asimétrica, con las funciones correspondientes de sujeto (con concordancia) y objeto directo (sin concordancia). Si aprenden los verbos “querer / hacer / comer”, aprenden que “alguien quiere algo / alguien hace algo / alguien quiere algo”. Por ese mismo principio, cuando aprenden el verbo “gustar”, construyen oraciones del tipo de “Luis gusta el café y yo gusto el chocolate”. De ahí que todos los manuales de E/LE presentan algún tipo de conceptualización y mucha ejercitación con estructuras de este tipo para que los alumnos puedan aprenderla. Se trata de una organización sintáctica extraña, periférica, idiosincrásica, en la que el agente se proyecta como objeto indirecto y el tema como sujeto, por lo que concuerda con el verbo en número y persona.

El modelo del Monitor

El modelo de la GU en su principio intentó explicar la adquisición de la LM por los niños. El primer intento serio de formular un modelo de adquisición de lenguas no nativas dentro del marco innatista, se lo debemos a Krashen (1981) quien con su propuesta del muy conocido y

divulgado *Modelo de Monitor* consiguió aplicar de manera formal estas teorías. Este modelo consta de cinco hipótesis centrales:

- Distinción adquisición/ aprendizaje
- La hipótesis del Monitor
- La hipótesis del orden natural
- La hipótesis del *input*
- La hipótesis del filtro afectivo

Distinción entre adquisición y aprendizaje.

Aunque el propio Krashen afirma, esta distinción no es nueva ya que ha sido trabajado tanto por varios autores (*cf.* Lawler y Selinker, 1971; Corder, 1967), la distinción establecida por Krashen entre adquisición y aprendizaje estaba basada en la diferencia entre lo inconsciente y lo consciente, respectivamente. Señala la distinción “acquisition-learning” entre los procesos naturales de aprendizaje y los procesos explícitos o conscientes del mismo. Del mismo modo, según su propuesta, la producción estará basada fundamentalmente en la adquisición¹⁴.

Sin embargo, resulta bastante obvio que un hablante no puede comunicarse en una LE si no adquiere otros aspectos de esa lengua: las palabras, los sonidos, ciertas reglas de la gramática, etc. Ese tipo de conocimiento debe ser aprendido mediante un proceso de desarrollo más o menos diferente al que tiene lugar en la adquisición de la lengua materna por parte del niño. Es por ello, que Krashen aboga por la unión entre el aprendizaje formal y el informal afirmando que “that adults can not only increase their second language proficiency in informal environments, but may do as well as or better than learners who have spent a comparable amount of time in formal situations.” (p.40)

¹⁴ Esto no debe sorprender porque Krashen asume (al igual que Chomsky) la existencia de una dotación genética especificada para el lenguaje, que continúa disponible para cualquier hablante, aunque sea a través de la competencia lingüística de su lengua materna. El adulto cuenta también con los principios universales de la gramática nuclear de la lengua objeto. Esto significa, en términos menos científicos, que el hablante que se enfrenta con los datos de una lengua nueva, ya sabe muchas “cosas” de esa lengua, de manera inconsciente. Sabe que la lengua nueva sirve para referirse a objetos, situaciones, seres, relaciones, conceptos, y que esa referencia se realizará mediante el sustantivo; sabe que podrá referirse a estados, acciones, procesos, mediante verbos, por ejemplo. Pero también sabe “cosas” mucho más complicadas para los lingüistas, como cuáles son las relaciones de dependencia estructural que subyacen a todos los sintagmas, o la doble articulación de las lenguas organizadas mediante un algoritmo que permite generar una cantidad infinita de mensajes, mediante unos elementos sustantivos limitados.

La idea fundamental de la primera aportación de Krashen es que este conocimiento nuevo se aprende, esto es, se trata de un conocimiento consciente, del mismo tipo que cualquier otro conocimiento del mundo (historia o matemáticas, por ejemplo).

Krashen afirma, por tanto, la existencia de dos sistemas de conocimiento lingüístico, independientes y diferentes, que subyacen a la actuación en una LE:

- El sistema adquirido. Es el conocimiento que los hablantes de una LE han conseguido aplicando las mismas habilidades de aprendizaje lingüístico que usan los niños en la adquisición de la LM. La adquisición es comparable al proceso de aprendizaje de un individuo de su L1 es por eso que “It requires meaningful interaction in the target language natural communication in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.” (p.4) y continua diciendo que “Acquirers need not have a conscious awareness of the "rules" they possess, and may self correct only on the basis of a "feel" for grammaticality.” (p.5)

- El sistema aprendido. Es el conocimiento consciente de que resulta de un aprendizaje formal, explícito, normalmente mediante la enseñanza, la corrección y el estudio. Este tipo de conocimiento es el que permite aprender a un hablante no nativo de español las formas del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido, por ejemplo; o que debe agregar *-es* para formar el plural de los nombres y adjetivos terminados en consonante. Así, en complementariedad, Krashen (1981) entiende que el aprendizaje es un proceso consciente el cual “is thought to be helped a great deal by error correction and the presentation of explicit rules” (p.6).

Para Krashen (1981), en la comunicación en tiempo real en una LE, cuando queremos hablar poniendo el foco de atención en el contenido, es decir, en el significado, solo disponemos del sistema de conocimiento lingüístico adquirido, intuitivo. El sistema aprendido, consciente, únicamente puede actuar como controlador de la producción lingüística.

Más discutible es que, según Krashen, no se puede transferir el conocimiento de un sistema a otro: los dos sistemas, al igual que los procesos que los producen (la adquisición y el aprendizaje) operan separadamente, no hay una interfaz, o un solapamiento, que pueda provocar, por ejemplo, la toma de conciencia de una estructura gramatical.

No obstante, desde el punto de vista práctico, para quienes nos dedicamos no solo al estudio de la adquisición de lenguas extranjeras, sino también a su enseñanza, resulta crucial encontrar una respuesta a la cuestión de cuál es el papel de la instrucción en el proceso de adquisición de una LE y cómo afecta la instrucción a ese proceso. Por esto, interesa especialmente la llamada hipótesis de la interfaz, es decir, del solapamiento que pueda existir entre adquisición y aprendizaje, hipótesis que Krashen no presenta como fundamental, pero a la que se refiere de manera implícita.

Aunque el propio autor del modelo ha sostenido reiteradamente que no se produce un trasvase de conocimiento consciente a conocimiento inconsciente, o lo que es lo mismo, de lo aprendido a lo adquirido, existen datos, intuitivos y empíricos, que permiten poner en duda esta afirmación. Por un lado, es evidente que muchos aprendientes de LE consiguen un nivel de dominio de la lengua meta que les permite comunicarse con corrección y fluidez, y que solo han estado en contacto con la LE en contextos institucionales con instrucción formal.

Parece más verosímil pensar que la adquisición y el aprendizaje no son dos términos discretos y dicotómicos, sino más bien que se trata de un *continuum* de las distintas formas de conocimiento. La interfaz de un conocimiento a otro se produce por diferentes mecanismos y procesos, entre los que se han propuesto: el uso y la práctica (Bialystok, 1978) y la concienciación de las reglas del sistema (Rutherford & Smith, 1988).

La hipótesis del monitor

El conocimiento consciente de las reglas, desarrollado mediante el aprendizaje constituye el Monitor, o sea el control, la vigilancia consciente del hablante, que le permitirá rectificar o corregir sus producciones, siempre que se den las circunstancias necesarias para que pueda funcionar dicho Monitor. Esas condiciones fundamentales son:

- que la producción se enfoque más hacia la forma que hacia el contenido,
- que el hablante conozca la regla gramatical, y
- que disponga de tiempo suficiente.

Según esta hipótesis, la adquisición, o el conocimiento adquirido, es lo que hace posible el inicio de las producciones en la LE, y es la responsable de la fluidez, mientras que el aprendizaje

puede funcionar solo como un Monitor en la planificación y corrección de una emisión. Así, el Monitor, o la Monitorización, puede actuar si el aprendiente se encuentra realizando una prueba de conocimientos gramaticales, con tiempo suficiente y aplicando una regla que ha aprendido; podría ser, completar un ejercicio de huecos con los pasados de los verbos.

La hipótesis del orden natural

Varios estudios realizados dentro de la perspectiva innatista (Dulay & Burt, 1973, 1974; Corder, 1967; Krashen, 1977, 1981, 1985, 1992; Krashen & Terrel, 1983) parecen probar que existe un orden universal de adquisición que no depende solo de los datos del exterior, sino también de los procesos mentales (internos).

Todos los niños que adquieren una lengua que expresa la negación mediante dos elementos en la oración (la partícula negativa y un verbo auxiliar), pasan por las mismas etapas de desarrollo de esa estructura. Veamos el cuadro 1 ejemplos de las etapas de adquisición de la negación en inglés, puesto que en español no existe el verbo auxiliar ni la forma específica de la negación dentro de la oración:

Etapas		
Etapas 1	Al comienzo solo dicen:	-*No.
Etapas 2	Agregan el verbo:	- *No like milk.
Etapas 3	Alternan no / don't:	- *Don't like milk.
Etapas 4	Introducen el auxiliar como partícula negativa:	- I don't like it / *She don't like it.
Etapas 5	Finalmente, introducen el auxiliar, analizado con el auxiliar y la marca de 3a persona, y construyen la estructura como el adulto:	- She doesn't like it.

*Cuadro 1
Etapas del aprendizaje en LM (Krashen & Terrel, 1983)*

Otros estudios (Liceras, 1993) han demostrado que todos los niños anglófonos adquieren primero el presente continuo con la forma *-ing*, (*I'm eating a cake*) y muy posteriormente adquieren la marca de la tercera persona singular en el presente de los verbos (*He eats a cake*). También se demostró que lo que parece simple y sencillo para un adulto no lo es necesariamente para el niño que adquiere su LM guiado por los principios de la GU. De hecho, estos ejemplos muestran que para un niño pequeño es mucho más "fácil" y evidente la expresión del aspecto

durativo con *-ing*, que la marca distintiva de la tercera persona singular de los verbos, que se materializa de manera muy simple con *-s*.

Así, no debería sorprendernos que todos los niños anglófonos pasen por las mismas etapas del desarrollo de una estructura compleja de su LM, como es la negación en inglés. Lo curioso de la investigación es la constatación de que este orden de adquisición de la negación se dé también en el inglés/LE por hablantes de muy diferentes edades, en diferentes contextos y de diferentes lenguas maternas. En este sentido, (Dulay & Burt, 1975, 1974) realizaron experimentos con hablantes de diferentes LM concluyendo que la LM tiene muy poco efecto en el proceso de desarrollo de las estrategias gramaticales del inglés como LE.

Para los investigadores defensores de la existencia de una dotación innata para la adquisición de una lengua, era muy importante demostrar que el orden de adquisición no se corresponde con el orden de enseñanza. Es la misma hipótesis que vimos con relación a las etapas comunes que tienen lugar en el proceso de adquisición de la negación con verbo auxiliar y partícula negativa, en inglés como LM y como LE. Esto constituye una prueba más de que la adquisición no depende en gran medida de los datos externos, de las muestras de lengua a las que esté expuesto el aprendiente, ni a la instrucción que reciba de los expertos, sino a las propias necesidades cognitivas del alumno.

En este sentido, los propios estudios de Dulay se suman a los de otros como el del propio Krashen, Bailey, & Madden (1974) que llegan a demostrar que existe un orden repetitivo en la adquisición de la lengua extranjera sea cual sea la lengua materna del alumno.

Así, una posible clasificación será la siguiente:

Orden de adquisición	Contenidos
Presente de indicativo	Como papa
Negación – no	No quiere
Presente durativo	Estoy comiendo
Futuro perifrástico	Voy a comer
Imperativo	Come, come
Artículo indefinido	Un coche
Pronombre de objeto indirecto	A mí me gusta
Concordancia de número	Coches nuevos
Adverbio de lugar	Aquí
Artículo definido	El coche está roto

Pretérito indefinido	Comió mucho
Concordancia de género	Nena guapa
Adverbios de tiempo	Ayer sí
Cópula ser y estar	Es/está gorda
Pretérito perfecto	Han salido
Pretérito imperfecto	Iban a Madrid

Cuadro 2
Orden de adquisición y contenido Krashen (1974)

La hipótesis del *Input*

Según Krashen (1981), para que haya adquisición de una LE es imprescindible atender a la calidad del *input*, esto es, a la calidad de los datos de entrada a los que está expuesto el que adquiere una lengua.

Las muestras de esa lengua deben ser interesantes, comprensibles y no secuenciadas gramaticalmente. Podemos adquirir una lengua solo cuando los datos de entrada son comprensibles, es decir, cuando estamos expuestos a unos datos que contienen unas estructuras que son solo un poco más difíciles, o van un poco más allá de nuestro nivel de competencia. Según Krashen (1985) “The input hypothesis claims that humans acquires languages in only one way -by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’.” (p.78) En este sentido, el autor determina que solo con mensajes comprensibles y centrándonos en el significado, el individuo es capaz de adquirir una lengua extranjera.

Esta cualidad que debe reunir el *input* es lo que se conoce con la fórmula de Krashen (1983) de “ $i + 1$ ”. Los datos deben ser comprensibles a través del uso en contexto, del conocimiento del mundo que posee el hablante y de otras destrezas y habilidades extralingüísticas.

La corrección del habla surgirá espontáneamente con el tiempo sin que se enseñe aunque al comienzo las producciones iniciales no sean correctas, la corrección vendrá en la medida en que el que adquiere la LE escuche y comprenda más *input*. Imaginemos la situación contraria: podemos dedicar mucho tiempo a ver películas en una lengua que desconocemos totalmente y que queremos aprender, y lo único que conseguiremos será una gran frustración. Al no poder interactuar cognitivamente con un *input* comprensible, no seremos capaces de obtener beneficios

adquisitivos de esa LO. Cuando se cumple la condición de “ $i + 1$ ”, las estructuras desconocidas se entienden gracias al contexto lingüístico y extralingüístico, al conocimiento lingüístico previamente adquirido, al conocimiento del mundo, y a través de imágenes, traducciones y explicaciones.

Por su parte, Van Lier (1991) matiza el término *exposición a la lengua*, afirmando que no todos los datos a los que está expuesto el alumno se pueden considerar como *input*. Este autor, partiendo del modelo de Krashen, señala que hay diferentes grados de comprensión y atención a los datos de fuera, por lo que el aprendiente debe invertir esfuerzos cognitivos, emocionales y físicos para que un *input* esté percibido y procesado en su mente. Van Lier

The context is not just there to provide input (linguistic models or object) to a passive recipient. The environment provides a 'semiotic budget' (analogous to the energy budget of an ecosystem) within which the active learner engages in meaning-making activities together with others, who may be more equally, or less competent in linguistic terms. The semiotic budget does not refer to the amount of 'input' available, nor the amount of input that is enhanced for comprehension, but to the opportunities for meaningful action that the situation affords. (252)

Es fácil imaginarse que una muestra de lengua puede ser nada más que un ruido si el hablante oyente no presta la suficiente atención a los datos que escucha o que estos datos no se califiquen como información significativa.

La hipótesis del filtro afectivo

Según Krashen (1982) la hipótesis del filtro afectivo

(...) captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquirers vary with respect to the strength or level of their Affective Filters. Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter--even if they understand the message, the input will not reach the part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device. (p.29)

Esto es, para que la adquisición tenga lugar y funcionen los datos de entrada comprensibles, es decir, para que “ $i + 1$ ” tenga efecto; es necesario que las condiciones afectivas sean óptimas. En este sentido, Krashen identifica tres factores que deben tenerse en cuenta para el éxito de la adquisición. En primer lugar, destaca la motivación ya que “Performers with high

motivation generally do better in second language acquisition” (p.29). En segundo lugar, la confianza pues “Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition” (p.29) y, finalmente, el control de la ansiedad porque “Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety.” (p.29)

En definitiva, Krashen aconseja que quien adquiere la LE esté fuertemente motivado; que tenga confianza y seguridad en sí mismo y que no esté ansioso. Cuando no se cumplen estas condiciones, los aprendientes están a la defensiva, el filtro afectivo está alto, y los datos de entrada no funcionan, esto es, no desencadenan la adquisición. Solo cuando el filtro es bajo o débil el *input* consigue acceder al mecanismo de adquisición de lenguaje y puede llegar a convertirse en competencia adquirida.

Este primer modelo específico para el aprendizaje de lenguas extranjeras por adultos caló hondo entre los profesores de lenguas extranjeras porque permitía dar cuenta, aunque fuera intuitivamente, de la gran variabilidad entre los resultados de los aprendientes (misma tipología de alumno, diferentes resultados) La hipótesis del filtro afectivo capta la relación entre las variables afectivas y el proceso de adquisición de una LE. Este fenómeno de variabilidad de la fuerza del filtro afectivo (más fuerte o más débil) podría relacionarse también con la variabilidad en el uso del monitor.

En definitiva, se podría resumir los dos modelos en los siguientes puntos.

El Modelo de la Gramática Universal sostiene que:

- (a) El lenguaje es una capacidad determinada genéticamente y especificada para la especie (innatismo)
- (b) Una lengua está constituida por un conjunto de universales lingüísticos que son innatos (Gramática Universal)
- (c) La adquisición de la lengua consiste en la fijación de una serie de principios universales y de un conjunto de parámetros, sobre la base de los datos lingüísticos a los que está expuesto el niño (Gramática Nuclear y Gramática Periférica).
- (d) Esos principios guían al niño en la construcción del conocimiento lingüístico de su LM, de manera eficaz y universal, sin necesidad de correcciones (evidencia negativa).

Mientras que el modelo del Monitor de Krashen sostiene que:

(a) Adquisición y aprendizaje son dos modos distintos, de los adultos, de desarrollar la competencia en una lengua extranjera.

(b) La adquisición es similar al proceso por el que los niños adquieren su lengua materna; el aprendizaje es el conocimiento consciente de las reglas de la lengua objeto.

(c) La adquisición es el proceso que inicia las producciones en la LE.

(d) El aprendizaje puede funcionar solamente como un monitor o controlador de las producciones en LE, siempre que se den las condiciones necesarias para su funcionamiento.

(e) Las producciones más idiosincrásicas y también las más cercanas al modelo nativo, así como las posibilidades de autocorrección se deben al uso del monitor.

(f) Al contrario, los errores más consistentes son los que se basan en lo adquirido, y son independientes de la L1 porque resultan de la aplicación de los principios universales.

(g) Cuando la adquisición tiene lugar en contextos naturales, se puede predecir un orden de adquisición universal de algunos rasgos gramaticales.

(h) Para que se dé la adquisición, el *input* debe reunir determinadas características (i+1), esto es, debe ser comprensible y rico en información referencial.

(i) Si la comunicación tiene éxito, no es necesario manipular deliberadamente el *input* para planificarlo y estructurarlo.

(j) El principal papel de la instrucción es presentar *input* comprensible.

(k) Conviene reducir al mínimo la corrección de los errores.

(l) El aprendiente motivado, sin ansiedad y seguro de sí mismo, conseguirá un buen resultado en el proceso de adquisición de una LE

2.2.1. Críticas al innatismo.

La principal ventaja de los modelos nativistas es que permite estudiar el conocimiento lingüístico independiente de su uso en un contexto concreto de comunicación. Esta perspectiva es más ventajosa para la investigación lingüística, ya que permite aislar y dejar de lado las

variables externas al conocimiento (fallos de la memoria, presión comunicativa, etc) y centrarse en el estudio de la competencia (que subyace al uso). Sin embargo, la teoría innatista ha sido muy criticada por quienes ponen el foco de atención en los factores individuales y ambientales que influyen en la apropiación de una lengua no nativa.

La enseñanza de lenguas nunca adoptó una metodología basada directamente en los trabajos de Chomsky o en las teorías estrictamente cognitivistas (Lasser-Freeman & Long, 1994). Chomsky dejó siempre muy claro que su teoría no iba dirigida a la adquisición de la lengua por los adultos. No obstante, la idea de que la lengua no es un conjunto de hábitos, sino la universalización de reglas que permiten al hablante ser creativo, ha servido para informar adecuadamente y para fundamentar, en su esencia, varios métodos y técnicas de enseñanza, en las últimas tres décadas: como el propio enfoque comunicativo, el método natural y todos los que han tomado en cuenta las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Estos enfoques metodológicos se caracterizan por animar a los aprendientes a usar las reglas para crear oraciones y enunciados propios, esto es, mostrarles la estructura subyacente y luego permitirles tener un camino propio, con el objetivo de crear enunciados nuevos. Claro que cuando hablamos de "reglas" en este contexto no nos estamos refiriendo a las normas de corrección impuestas por criterios académicos, sino más bien a conceptualizaciones de estructuras presentadas en los datos de entrada o muestras de lengua.

Por otro lado, el modelo del monitor de Krashen supuso el principio de una serie de trabajos sobre algunos de los problemas que se plantean en la adquisición de una lengua extranjera por adultos. No obstante, esta teoría no estuvo exenta de críticas por varios autores, fundamentalmente centrados en la metodología y el problema de las propuesta poco falseables que se proponen.

En primer lugar, McLaughlin (1978) criticó la metodología empleada por Krashen. La diferenciación entre adquisición y aprendizaje se realiza por introspección ya que hay que preguntar a los alumnos si sus conocimientos en determinadas tareas han sido extraídas de manera innata (adquisición) o de manera explícita (aprendizaje). Son pruebas muy subjetivas y por lo tanto no podemos tomar los datos que nos ofrecen como válidos.

Otro de los mayores problemas a los que se enfrentó las hipótesis de Krashen es la de que hasta qué punto puede influir el filtro afectivo al aprendizaje. Lasser-Freeman y Long (1994) a través de Smith (1981, 1983) apuntan al problema del hablante Wes, un japonés residente en Honolulu que a pesar de cumplir todas las condiciones para que el filtro afectivo no sea un problema, nunca adquirió la lengua inglesa. Krashen, responde que el problema residía en que “Wes seguía manteniendo una gran conciencia de ser japonés”

Por otro lado, las críticas se centran en que el Monitor “could be applied in case of "simple" rules only (e.g. determining third-person singular number), but as "difficult rules" dealing with complex semantic properties are to be considered, the Monitor is of little or no use” (Krashen & Terrel, 1988: 31-32) dejando de lado los argumentos más complejos.

Finalmente, el orden natural también supone algunos problemas metodológicos ya que aunque consigue predecir el orden natural (Krashen, 1974, 1977), no consigue dar ninguna explicación fiable sobre ese orden. En palabras de Lasser-Freeman & Long (1994) “podría decirse sus criterios de adquisición (80 o 90 por 100 de precisión) imposibilitan cualquier tipo de aseveración sobre la adquisición y/o sobre los procesos de la adquisición en conjunto porque solo tiene en cuenta el final, o el resultado de la adquisición, pero no el proceso por el que se llega al resultado” (p.230)

No obstante, estamos de acuerdo con Licerias (1992) cuando asegura que “Krashen ha llamado la atención sobre ciertos fenómenos interesantes —especialmente sobre el hecho de que existe el mismo orden de dificultad de ciertos morfemas en los que aprenden inglés como L1 sin tener en cuenta la edad, la primera lengua o la experiencia que se haya tenido con el inglés. Su implicación pedagógica —que la instrucción en el aula se oriente más a la comunicación y menos hacia las reglas formales y a la corrección de errores— está, sin duda, bien formulada” (p.176)

Finalmente, debemos considerar que Krashen le otorgó la importancia que merecía al componente afectivo, uno de los elementos más importantes desde el punto de vista cognitivo y que descubrimos poco a poco su importancia gracias a los diferentes resultados en la biología y neurociencia actual que veremos más adelante (Cap. IV).

2.2.2. Implicaciones del innatismo en el aprendizaje multimedia y *online*.

Siendo esta una visión del aprendizaje basada específicamente en la adquisición de la lengua y su funcionamiento, no nos debe sorprender que encontremos bastantes implicaciones en lo que se refiere al aprendizaje de una lengua extranjera desde un contexto multimedia y *online*.

Así, podríamos enumerar las siguientes implicaciones:

- Debemos prestar mayor atención a la gramática periférica.

En el caso de la enseñanza del español para lusohablantes este punto es de vital importancia debido al hecho de que la gramática periférica es extremadamente similar y por lo tanto, mucho más difícil percibir el error o la diferencia. Este hecho se relaciona con el síndrome de la ceguera al cambio (Simons, 2000) en la que profundizaremos más adelante (CAP 2.6). Básicamente, se trata de que cuando observamos u oímos elementos muy parecidos no somos capaces de reconocerlos como diferentes. Así, en una enseñanza con un alto porcentaje de enseñanza multimedia y digital, el problema se enfatiza debido al hecho de que los distractores son mayores y de que la manera en la que leemos es vertical. En Internet o en el ordenador o la *tablet*, los procesos de lectura son diferentes (Cassany, 2012). Si a eso le sumamos el hecho de que la lectura de una lengua extranjera tan similar como el español (para los portugueses) se lee de una manera muy parecida a la de la lengua materna, o sea, de una manera vertical, deberemos ser muy conscientes que no todo lo que escribimos va a ser percibido por el alumno y por lo tanto no va a haber aprendizaje.

Tal como aseguraba Chomsky, la lengua materna no se adquiere exactamente de la misma forma que la lengua extranjera. A pesar de que la llamada *caja negra* es común en todos los humanos mentalmente sanos, la manera en cómo se rellena es muy diferente cuando está vacía que cuando el “recipiente” está lleno. En un aprendiente de lenguas extranjeras existirá una influencia y un diálogo constante entre la lengua materna y la lengua no nativa. Así, deberemos tener muy en cuenta la lengua materna del alumno con el fin de intentar encajar las nuevas formas de representación de los nodos, guiando al alumno para una adquisición mucho más productiva.

- La enseñanza *online*, nos permite mediante aplicaciones de creación de contenidos multimedia adaptarlos a la complejidad necesaria.

Siguiendo a Krashen, debemos tener presente la diferencia entre aprendizaje y adquisición. El aprendizaje será objeto de las clases presenciales, así como en plataforma de gestión de contenidos (LMS) mientras que la adquisición será objeto de trabajo en lo que se refiere al *input* al *output* de manera natural y sin presiones, intentando “imitar” el proceso de un nativo a través de las redes sociales las cuales pueden llegar, sin pretender sustituir, un complemento a la entrada de *input* real y significativo de la lengua. De la misma manera, podremos elegir a qué textos tendrán acceso los alumnos que les pueda ser de interés. Mucho más interesante será el hecho de que sean los propios alumnos quienes colaboren con el *input* ofrecido a sus compañeros con la elección de sus propios textos audiovisuales.

De la misma manera, el uso de las redes sociales en Internet puede tener un uso perjudicial si los *input* que ofrecemos a los alumnos están fuera de su alcance (Hipótesis del “I+1”). Es por ello, que en la línea de pensamiento de Krashen deberemos medir la complejidad de los textos que ofrecemos a nuestros alumnos. En este sentido, como veremos más adelante, en la utilización de las redes sociales se tiene en cuenta varias reglas. Una de estas, es unir la clase presencial de manera implícita con las aulas *online*, siguiendo tanto el nivel lingüístico como el nivel de contenidos. No obstante, en niveles no iniciales, los hablantes lusófonos no suelen plantear problemas a la hora de reconocer el sentido global de los textos audiovisuales y escritos del español. No ocurre lo mismo, como veremos, con los niveles iniciales en el reconocimiento de fonemas. Así, aunque tenemos que tener en cuenta el nivel de reconocimiento semántico holístico de los materiales audiovisuales, no encontramos grandes problemas en los aprendientes cuya lengua materna es el portugués, por lo que, tal como recomienda Krashen no es, en muchos casos, necesario manipular el tipo de *input*.

En lo que se refiere a la corrección de errores, el aprendizaje *online* nos ofrece la posibilidad de la grabación de datos. Esto es, los errores quedan registrados por lo que no es necesario interrumpir la comunicación para hacer referencia a los errores cometidos. Una buena práctica puede ser la de hacer una compilación de errores, después de un foro o de una conversación oral. En la producción de textos audio, existen aplicaciones *online* de podcast que ofrecen la posibilidad de realizar comentario en tiempo real sobre la grabación en formato de “comentario”, un ejemplo de este tipo de herramientas, como veremos más adelante en la página

Soundcloud.com que también ofrece gratuitamente una aplicación móvil para todos los sistemas operativos y es fácilmente insertable en la plataforma de LMS en formato html. Mediante esta herramienta, podremos llamar la atención de los alumnos hacia los errores sin interrumpirlos.

De la misma manera, el aprendizaje *online* nos ofrece la posibilidad de que esas correcciones estén siempre a disposición del alumno y, además, optativamente de una manera oral ya que podemos incluir correcciones en formato audio e incluso multimedia con la grabación de una captura de pantalla en video acompañada de audio.

- El componente afectivo está directamente ligado a la efectividad cognitiva

Finalmente, en lo referente a la ansiedad del estudiante o al filtro afectivo, el aprendizaje *online* ofrece la posibilidad de no sentirse presionado por el resto de compañeros ya que el trabajo evita la presencialidad en casi todos los supuestos de producción que se nos es ofrecido. En este sentido, el alumno no solo tiene la posibilidad de liberar esa ansiedad que mencionaba Kashen, como también puede preparar el texto que va a escribir o hablar ganado el tiempo necesario para sentirse comfortable con su producción. De la misma manera, y como veremos más adelante (CAP.VI), en los contextos *online* el alumno se suele sentir *Confortable* o *Muy comfortable*. A modo de ejemplo, un 81% (ver anexo 4) consideró la plataforma *Facebook* como *Útil* o *Muy útil* para su aprendizaje lo que nos garantiza que sienten como afectivamente positivo ese contexto y por lo tanto, podemos seguir funcionando con él desde una visión informal del aprendizaje.

2.3.El cognitivismo.

En contraposición, a la idea la sostenida por Noam Chomsky (1985), Fodor (1983) y otros innatistas que, como hemos visto anteriormente, defienden la modularidad de la mente y apoyan la evidencia de mecanismos cognitivos que están especializados y son exclusivos para la recepción y el procesamiento del lenguaje, la Teoría Cognitiva defiende que el lenguaje no es una capacidad autónoma o independiente de otros ámbitos de la cognición humana. El cognitivismo entiende la adquisición del lenguaje (sea la LM sea una LE) como un proceso de aprendizaje general basado en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y

los mecanismos de resolución de problemas, es decir, basado en el desarrollo gradual de conocimientos mediante estrategias comunes a cualquier otro tipo de aprendizaje. A este respecto, MacWhinney (2010) declara que el cognitivismo (también llamado emergismo)

It emphasizes the emergence of linguistic structure from natural processes in the brain, body, and society. This paradigm brings together work on cognitive linguistics (...), functional linguistics (...), neural network modeling (...), statistical learning (...), data-driven corpus analysis (...), embodied cognition (...) and cognitive neuroscience (...). The goal of emergentism is the exploration of the biological and statistical mechanisms that create linguistic structure. (p.18)

No obstante, tal como postula el innatismo, debemos aclarar que el cognitivismo no niega la capacidad innata para la adquisición del lenguaje, sino que argumenta en contra de la autonomía del lenguaje y su especificidad frente a otros dominios de la cognición.

El cognitivista entiende el aprendizaje como un proceso interno que consiste en una constante modificación de conocimientos a partir de la interacción entre la información procedente del medio y los mecanismos cognitivos de la mente. Dicha perspectiva surge en Europa a finales de los años sesenta como reacción al paradigma conductista.

En palabras de Ertmer & Newby. (1993) al hablar sobre los factores que influyen en el aprendizaje desde la perspectiva del cognitivismo afirma que,

(...) las "pistas" o "indicios" ("cues") del ambiente y los componentes de la instrucción por si solos no pueden explicar todo el aprendizaje que resulta de una situación instruccional. Elementos claves adicionales incluyen la manera como los estudiantes atienden a, codifican, transforman, ensayan, almacenan y localizan la información. Se considera que los pensamientos, las creencias, las actitudes y los valores también influyen en el proceso de aprendizaje (...) El verdadero centro del enfoque cognitivo se localiza en cambiar al estudiante animándolo para que utilice las estrategias instruccionales apropiadas (p.10)

Tal como dicta el modelo constructivista promulgado por Piaget, el cognitivismo sostiene que todo ser humano nace con la tendencia a organizar su experiencia. El cerebro humano es una entidad que permite construir, ordenar, modificar y reestructurar el conocimiento. Por lo que el que aprende actúa constantemente sobre la información recibida.

Spink & Medrado (2004) a través de Bassch et al. (2010) afirma al hablar de la constitución del sentido y el significado que se trata de

(...) una construcción social, un emprendimiento colectivo más precisamente interactivo, por medio del cual las personas, en la dinámica de las relaciones sociales, históricamente datadas y culturalmente ubicadas, construyen los términos a partir de los cuales comprenden y lidian con las situaciones y fenómenos a su alrededor (Spink & Medrado, 2004, p. 41 en Bassch et al., 2010).

Al cognitivismo le interesa la representación mental, por ello las categorías o dimensiones que estudia son: la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia, el pensamiento, las estrategias, etc. Para explicar todos estos mecanismos, el cognitivismo acude a múltiples enfoques, por lo podemos considerar que es una línea de investigación con un nivel de multidisciplinariedad muy alto (Cuenca & Hilferty, 1999, Pozo, 1989).

Desde el punto de vista de la lingüística, el movimiento cognitivista como corriente psicológica, ha sido desarrollado por George Lakoff y Ronald Langacker. El primer autor ha dado la fundamentación epistemológica del modelo, y el segundo, ha desarrollado una gramática basada en los principios cognitivistas.

2.3.1.El cognitivismo y la adquisición de una lengua extranjera

Para la Teoría Cognitiva, la adquisición de una lengua extranjera posee mecanismos diferentes al de la adquisición de la LM por los niños y consiste en el desarrollo de una habilidad cognitiva compleja (Johnson & Newport, 1989). Esto significa que para que una persona llegue a ser eficaz en el uso de una LE, debe practicar una serie de subdestrezas, en la medida en que debe automatizarlas, integrarlas y organizarlas en sus representaciones mentales.

A lo largo del proceso de adquisición de una lengua, el aprendiente construye un complejo sistema de reglas que constantemente se reestructuran, según vaya avanzando en el desarrollo de su habilidad y conocimiento de la lengua objeto. De esta forma, las operaciones llevadas al principio bajo control consciente, mediante la práctica, se pueden convertir en procesos inconscientes. En este sentido, encontramos diferencias significativas con el innatismo en el que uno de sus principales figuras como fue Krashen (1979) argumentaba en contra de la interfaz

entre el conocimiento consciente (adquirido) y el conocimiento aprendido (consciente). Recordemos que el razonamiento de Krashen resulta defendible solo si reconocemos la independencia del módulo de la mente responsable por el desarrollo del lenguaje (Innatismo).

Continuando con el cognitivismo, se han propuesto varios modelos sobre los procesos que subyacen a la adquisición de lenguas no nativas. Entre ellas las aportaciones de McLaughlin, Ellis, Bialystock y Meisel que veremos a continuación.

Para McLaughlin (1978; 1987), el aprendizaje de una lengua requiere dos procesos: controlados y automáticos. Los procesos controlados son definidos como “una secuencia temporal de nodos activados por los individuos mediante la utilización del almacenamiento a corto plazo.” (McLaughlin (1978) en Licerias, 1992, p. 165)

De la misma manera que los procesos automáticos

(...) una secuencia de nodos que casi siempre se convierten en activos en respuesta a una configuración particular del aducto y que se ponen en marcha sin necesidad de un control o atención activos por parte del individuo. Dado que los procesos automáticos utilizan un conjunto relativamente permanente de conexiones asociativas en el almacenamiento a largo plazo, la mayor parte de ellos exigen una cantidad considerable de tiempo para desarrollarse completamente. Una vez aprendidos, es difícil alterar o suprimir uno de esos procesos. (McLaughlin (1978) en Licerias, 1992, p. 165)

Según este autor, la memoria funciona por una gran cantidad de nodos que llegan a estar asociados unos con otros y que se activan según la secuencia del aprendizaje. Cada vez que se presenta cierto *input*, se activan ciertos nodos. Una práctica sistemática ayuda a construir una especie de molde o patrón de activación de esos nodos, de modo que llega a convertirse en una respuesta aprendida y automática, que se activa rápidamente y que es difícil suprimir o cambiar. Si no se ha conseguido todavía la automatización de determinados nodos de la memoria, lo que tiene lugar en la mente es un proceso controlado. Los nodos se activan en una secuencia que tiene una base temporal, en la que el aprendiente tiene que poner toda su atención, no puede responder de forma rutinaria. Esta distinción entre procesos de memorización y activación de los nodos de la memoria, automatizados y controlados, puede ser útil para entender las diversas actividades y tareas involucradas en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera.

Por su parte, Ellis (1985) crea una diferencia entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental, como una forma alternativa de explicar de qué manera se procesa y se almacena la información en una lengua extranjera. Con el término conocimiento declarativo se refiere a un conocimiento explícito, consciente, que puede ser explicado por el que aprende. Involucra el conocer qué, es decir, el conocimiento de definiciones de palabras, de reglas y de normas. Por el contrario, el llamado conocimiento procedimental involucra el conocer cómo, es decir, la actuación lingüística, cómo producir o interpretar en una lengua. Este tipo de conocimiento puede ser más o menos explícito o implícito; puede ser relativamente más controlado o más automático; o más o menos consciente o inconsciente.

Siguiendo los principios de la Teoría Cognitiva, Ellis establece tres estadios en su modelo de aprendizaje de una LE:

- El estadio cognitivo, en el que los aprendientes usan el conocimiento consciente
- El estadio asociativo, en el que comienzan a estructurar el conocimiento lingüístico mediante procedimientos de aprendizaje, esto es, los primeros trámites para su organización;
- El estadio autónomo, en el que la actuación lingüística empieza a ser más o menos automática y comienzan a desaparecer los errores.

Más adelante profundizaremos en las consideraciones de este autor al hablar de las tareas.

Por su parte y muy resumidamente, el modelo de aprendizaje propuesto por Bialystok (1978) supone un intento de sistematización de los planteamientos de Krashen y de McLaughlin. Esta autora intenta describir, explicar y predecir las diferencias individuales en el dominio de una L2, así como los distintos aspectos del lenguaje, tales como la comprensión o la producción. Su modelo posee tres elementos centrales:

- Las muestras de LE a las que está expuesto el que aprende (aducto o *input*)
- Los distintos tipos de conocimiento que entran en juego en el proceso y
- Las producciones (educto o *output*)

Estos componentes se relacionan por medio de procesos y, además, establecen otras relaciones opcionales, según los casos y los aprendientes, por medio de estrategias.

Por otra parte, en lo que se refiere al estudio de corpus, a finales de los años setenta, en la Universidad de Hamburgo y bajo la dirección del profesor Meisel se empezó a consolidar el

mayor banco de datos de la adquisición de lenguas extranjeras. Al principio, el objetivo de la investigación estaba centrado en las reglas del orden de palabras en alemán/LE y en la comprobación de que la adquisición de ese orden de palabras, por niños y adultos, se desarrolla en cinco etapas. Sin embargo, aparte de responder a la principal pregunta de la investigación, el proyecto llegó a sacar varias conclusiones relacionadas con las estrategias cognitivas que subyacen al proceso de adquisición de una LE.

Se trata de un modelo cognitivo de adquisición de LE, con una propuesta explicativa de los datos del alemán/LE, generalizable a otras secuencias de desarrollo de otras LE. Esto quiere decir que se supone que, por debajo de cada etapa de adquisición, subyace un sistema de conocimiento con unas estrategias determinadas para el procesamiento del habla. De esta manera, el desarrollo de la LE, se entiende como un cambio de estrategias por parte del aprendiente en la progresiva eliminación de las restricciones que estas estrategias imponen.

La implicación didáctica que se puede inferir de esta postura teórica es muy importante: las estrategias limitan lo que se puede aprender y, por tanto, lo que se puede enseñar. Esto supone que sería inútil intentar enseñar estructuras que impliquen cambios y análisis por encima del nivel de desarrollo y maduración de la interlengua que hasta entonces haya alcanzado el que aprende una LE.

En definitiva, bajo la dicotomía *conocimiento lingüístico implícito/conocimiento lingüístico explícito*, procesos controlados/procesos automáticos, conocimiento declarativo/conocimiento procedimental los cognitivistas presentan varias alternativas al Modelo de Monitor de Krashen.

En síntesis, podríamos identificar la adquisición con procesos mentales automáticos, basados en la memoria a largo plazo, que suponen un conocimiento implícito de los elementos sustantivos y de los principios y las reglas del sistema lingüístico. La adquisición, en resumen, se manifiesta en un tipo de conocimiento intuitivo que permite al hablante nativo o no nativo determinar si alguna expresión "le suena bien", en el sentido de que puede aceptarla o rechazarla como propia o no de la lengua, aunque no sepa explicar el porqué. Este conocimiento inconsciente se puede comparar con el conocimiento lingüístico adquirido por el niño de manera natural.

Por el contrario, el aprendizaje se relaciona con procesos mentales no automáticos, reflexivos, basados en la memoria a corto plazo, que suponen un conocimiento explícito de los componentes y de las reglas de la lengua. Normalmente se entiende que este conocimiento aprendido es producto de la instrucción y del estudio en contextos formales o institucionales.

Si bien en el modelo de Krashen, el aprendizaje consciente no promueve la adquisición de la lengua, por lo que la información aprendida no se puede convertir en adquirida, en el modelo de Bialystok, igual que en el de McLaughlin, sí que existe esta posibilidad. Mientras que para McLaughlin aprender es transferir información al almacenamiento a largo plazo, para Bialystok la información que se almacena en el Conocimiento Lingüístico Explícito pasa al Conocimiento Lingüístico Implícito a través de la práctica.

2.3.2. Implicaciones del cognitivism en el aprendizaje multimedia y *online* de las LLE.

Aplicando los aportes que realiza el cognitivism al proceso de adquisición de una lengua extranjera, podríamos asegurar que el aprendizaje *online* y multimedia puede aprovechar sus conclusiones desde diferentes puntos de vista. No en vano, una de las corrientes más ligadas al aprendizaje *online* es el constructivismo a la que podemos considerar una variante del cognitivism y del interaccionismo del que seguidamente hablaremos.

En lo que respecta al modelo propuesto por Ellis, mediante aplicaciones *online* y multimedia somos capaces que realizar materiales que favorezcan el conocimiento declarativo y ponerlo en práctica mediante redes sociales y ejercicios de escritura pública, potenciando el conocimiento procedimental.

Del mismo modo, hablaremos más adelante de las propuestas basadas en tareas y sub tareas de las que Ellis ha sido precursor. Este modelo, es fuertemente aplicable a un aprendizaje *online* debido al hecho de que el proceso de instrucción puede llegar a estar muy controlado y medido en sus pasos.

Por otra parte, en el modelo de Bialystock al ser un intento de asimilación de los modelos de Krashen y de McLaughlin, consideramos que ya hemos hecho referencia a ambos por lo que no creemos necesario insistir más en este punto.

Con el modelo de Meisel, podemos extraer la conclusión que en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, debemos tener presente que los alumnos pueden necesitar de unas determinadas estrategias según el estadio de aprendizaje en el que se encuentren.

Si bien, el modelo de aprendizaje del cognitivismo no tiene una aplicación explícita al aprendizaje desde el punto de vista del contexto en el que se da la adquisición, (en este caso *online* y multimedia en contraposición al aprendizaje presencial), sí que puede aplicarse fácilmente a un modelo *online* de aprendizaje.

2.4.El interaccionismo

Según los interaccionistas, la adquisición de una lengua es un proceso constantemente integrador, que implica una interacción entre una predisposición innata para manejar los datos del lenguaje de un modo particular, y los datos que el aprendiz encuentra en la experiencia cotidiana, es decir, a través de la interacción social.

El principio esencial de la teoría interaccionista es que la estructura de los datos lingüísticos es inútil para el aprendiz si esta no tiene una función relevante para sus necesidades comunicativas inmediatas. De esta manera, el aprendizaje consiste en confirmar o rechazar las hipótesis a través de la interacción con los datos lingüísticos durante la comunicación significativa.

El interaccionismo, igual que el innatismo y el cognitivismo, rechaza los enfoques que reducen el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. A este respecto, no niega la importancia del aprendizaje asociativo, sino que lo considera, como ya vimos, claramente insuficiente para explicar la adquisición.

2.4.1. Bases teóricas del interaccionismo

Uno de los precursores del interaccionismo, llamado también constructivismo social, es Lev Vygotsky. Este autor considera al individuo como el fruto del proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Vygotsky defiende que la cognición no es una cosa aislada, sino que se ubica en la interrelación con el medio. De esta manera, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio. Según este enfoque, la interacción es una actividad social que implica cooperación y reciprocidad, por lo que proporciona varias oportunidades para aprender.

Así, actividad social y Zona del Desarrollo Próximo (ZDP) son dos conceptos clave de la teoría vygotskyana. Vygotsky considera que la actividad social es el motor del progreso humano. Para Vygotsky, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores no se da a través de la actividad práctica individual, sino en la interacción o cooperación social. En sus propias palabras “All the higher functions originate as actual relations between human individuals” (Vygotsky, 1978, p. 57). La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos verbales clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento. Según este autor, el sujeto humano actúa sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos que denomina *mediadores*. Este fenómeno, llamado *mediación instrumental*, se realiza a través de *herramientas* (mediadores simples, como los recursos materiales) y de *signos* (mediadores más sofisticados, siendo el lenguaje el signo principal).

Al mismo tiempo, aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje, es la zona de desarrollo próximo (ZDP). Vygotsky (1978) define la ZDP como “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (p.86) En otras palabras, es la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Esto significa que el

desarrollo cognitivo está en relación directa con la capacidad potencial de aprendizaje, que depende en último extremo de un proceso de interacción social. En este sentido, los niños mejoran su actividad en tareas de solución de problemas cuando dicha actividad se realiza en un contexto social, sobre todo en colaboración con el adulto .

En consecuencia, el modelo interaccionista aplicado al estudio de enseñanza y aprendizaje de lenguas, pone su foco de atención en el papel que juega el contexto lingüístico en el desarrollo del lenguaje (Vygotsky, 1983). Reclama un papel primordial a las muestras de lengua que el aprendiente recibe a través del contacto con los nativos en el caso de la adquisición de una LE y con los hablantes adultos en el caso de adquisición de la LM por los niños. De la misma manera, los investigadores interaccionistas consideran que las modificaciones del *input* a través de la interacción con otra persona pueden facilitar la adquisición (Pica & Doughty, 1985).

Partiendo de estos supuestos y siguiendo las aportaciones de Vygotsky, la teoría interaccionista defiende que la adquisición de una lengua es el resultado de la actividad verbal y social que el hablante desarrolla en la vida cotidiana.

El habla de los niños.

Por todos es conocido que los padres suelen dirigirse a los niños que aprenden su LM de una manera diferente a la que se dirigen normalmente a los hablantes nativos adultos.

Así, durante los años setenta se realizaron varios estudios (entre otros, (Snow & Ferguson, 1979)) con el fin de caracterizar el habla de los cuidadores y así determinar hasta qué punto la modificación del *input* por parte de los padres facilita la adquisición de la LM.

Se ha demostrado que el llamado *maternés* (*motherese* o *baby-talk* en inglés) es una lengua bien formada, aunque, se caracteriza por simplificaciones en prácticamente todos los niveles de la lengua (Snow, 1977; Larsen-Freman & Long, 1991):

- **Nivel fonológico.**

El tono es más alto, la entonación es más exagerada, la amplitud tonal es mayor, se observa una frecuente reduplicación silábica, la articulación es más clara, aparecen más pausas entre las palabras, la pronunciación global es más lenta.

- **Nivel semántico.**

El vocabulario es más limitado, se utilizan menos adjetivos, adverbios y pronombres que en el habla para adultos. Además, se reducen al momento actual por lo que hay una mayor frecuencia de morfemas de presente y un alto grado de repetición.

- **Nivel discursivo.**

Los enunciados son más cortos, tienen menos cláusulas subordinadas y coordinadas, menos oraciones incrustadas, se suelen tratar temas relacionados con el “aquí” y “ahora”

Resulta bastante complicado determinar hasta qué punto el *input* modificado de los adultos influye en la adquisición de la LM porque hay demasiadas variables que entran en juego en su análisis. Lo que podemos saber empíricamente es que el *input* modificado aunque no sea imprescindible puede ayudar mucho a un desarrollo normal del aprendizaje de una lengua materna, tal como demostraba Krashen.

El habla para extranjeros

La investigación sobre el *input* que reciben los aprendientes de lenguas no nativas se ha basado en gran parte en los estudios en el ámbito de la LM. Estas investigaciones han demostrado que los hablantes nativos espontáneamente tienden a modificar su habla cuando interactúan con los hablantes no nativos y que el habla para extranjeros, igual que el habla para niños se caracteriza por una serie de rasgos.

Siguiendo a Susana Pastor (2003),

"El habla para extranjeros constituye una variedad de habla socialmente condicionada, caracterizada por una serie de modificaciones lingüísticas y conversacionales en el modo en que los hablantes nativos se dirigen a los no nativos. Se trata de una versión modificada de la lengua meta, que aunque a veces se ha calificado de agramatical (*sobre todo* en los inicios de su estudio), en realidad podemos afirmar que está bien formada casi en su totalidad (de un modo similar a lo que sucede con el habla para niños). Eso sí, suele consistir en una versión más simplificada de la lengua, y también más ‘regular’, porque evita excepciones a las reglas generales. (p.251)

Así, en una clasificación adaptada de Larsen-Freeman (1991, pp.118-119) podemos describir este tipo de habla desde varias perspectivas:

- **Modificaciones lingüísticas:**

a. Fonológicas. Menor velocidad de producción, más uso de acentos y pausas, articulación más cuidada, mayor extensión tonal.

b. Morfosintácticas. Las oraciones suelen ser más cortas y menos complejas, predominan verbos en presente, más preguntas en general y más preguntas cerradas que abiertas (el interlocutor solo tiene que contestar sí o no).

c. Semánticas. Mayor uso de sinónimos, el vocabulario es más reducido, menos expresiones idiomáticas, más marcas que revelan relaciones semánticas.

Modificaciones conversacionales:

a. En cuanto al contenido. Se observa una mayor limitación temática, mayor extensión de temas previsibles (se proponen temas sobre los que el interlocutor supuestamente sabe hablar), mayor orientación de aquí y ahora, tratamiento más breve y más superficial sobre los temas.

b. En cuanto a la estructura interactiva. cambios temáticos más abruptos (no importa cambiar de tema si el interlocutor no nativo de repente no sabe expresarse), mayor renuncia voluntaria a la elección del tema por parte del hablante nativo.

c. Estas modificaciones interactivas proporcionan las tres condiciones que, desde un punto de vista teórico, facilitan la adquisición de una lengua: la necesidad de comprender, producir y obtener el *feedback* (la retroalimentación) sobre la lengua objeto de estudio.

La interacción en el aula

Dentro de lo que se denomina el habla para extranjeros, podemos distinguir entre el discurso fuera del aula y el discurso que genera el profesor dentro del aula.

El aula de segundas lenguas, como contexto social en el que se produce la interacción, tiene sus propias características que, sin duda, influirán en la naturaleza de la interacción oral.

En primer lugar, hay que señalar el carácter artificial en el que se produce la comunicación. En contraste con el contexto natural, la interacción dentro del aula tiene claramente un carácter pedagógico. Varios autores (Nobuyoshi & Ellis, 1993; Seedhouse, 1997) sugieren que el discurso del profesor durante la interacción, favorece al menos dos de las funciones del output: la toma de conciencia del estadio en el que se encuentra el alumno y la generación de hipótesis de trabajo.

Partiendo de la hipótesis interactiva de Long (1985) y del modelo de Vygotsky (1978), se considera que la modificación del *input* que tiene lugar durante la interacción en el aula es la clave del progreso. Como indicaba Krashen, lo importante no es únicamente que las muestras de la lengua meta sean comprensibles, sino cómo se pueden modificar para que lleguen a ser comprensibles.

En este sentido, la investigación sobre la influencia del entorno lingüístico en la adquisición de lenguas maternas y extranjeras se ha centrado en aspectos como la influencia del *input* desviado (mal formado), el papel de la conversación en el desarrollo de la sintaxis, frecuencia y precisión del *input* en las secuencias de adquisición, modificación del *input* y comprensión de la segunda lengua y el papel del *input* comprensible (relación entre comprensión y adquisición) (Larssen-Freeman & Long, 1981)

Todos los estudios en este marco parten de la hipótesis de que la interacción facilita la adquisición, aunque se ha visto que no es un factor imprescindible para adquirir una lengua como demuestra el caso de Jim (Sachs, Bard & Johnston, 1981) un niño oyente de padres sordos que solo recibía *input* de la televisión y por ello se revelaban fallos en el dominio de su lengua a los tres años con expresiones agramaticales. Sin embargo, después de cinco meses de comenzar las sesiones de conversación con los adultos, su habilidad expresiva aumentó de forma espectacular, y desaparecieron las expresiones con orden de palabras agramaticales. Lo más interesante de este estudio es que Jim tuvo un hermano más joven que nunca tuvo el problema de Jim porque su entorno lingüístico fue diferente ya que tenía un compañero experto para hablar. El hecho de que Jim no tuviera problemas para adquirir el inglés/LM a partir del momento en que empezaron a hablar con él, puede demostrar la importancia del entorno lingüístico de la interacción.

Así, una de las más importantes implicaciones didácticas de estos estudios es que la modificación del *input* (eliminación de estructuras y elementos léxicos desconocidos) puede ayudar a la comprensión (*input* comprensible). Sin embargo, a la vez hace que las muestras modificadas no sirvan para adquirir elementos lingüísticos nuevos. La interacción y la negociación del significado son relevantes en el proceso de aprendizaje siempre que contengan

elementos lingüísticos desconocidos (tal como la hipótesis de Krashen del “i+1”) y que por tanto, puedan servir de *intake* para la adquisición.

La teoría funcional tipológica de Givón

Givón (1979, 1985) y Hopper (1987) desarrollaron un enfoque funcionalista y tipológico que considera que “La gramaticalización no puede tratarse como un mero cambio sintáctico, sino que debe entenderse como el efecto de la fijación de estrategias discursivas concretas.” (Cuenca & Hilferty, 1999, p. 191), i.e. , la sintaxis emana de propiedades del discurso y que los cambios sintácticos funcionan a partir de la percepción y de la producción del habla durante la interacción. A este respecto, el propio Hopper (1987) diría que “grammar is always emergent but never present, it could be said that it never exists as such, but is always coming into being. There is, in other words, no ‘grammar’ but only ‘grammaticization’— movements toward structure which are often characterizable in typical ways. (p.147)

Este modelo, aplicado al estudio de la adquisición de una LE, predice que los primeros estadios del aprendizaje están marcados por todas las características de la modalidad pragmática y según se avanza en el dominio de la LO, se pasaría a una modalidad sintáctica como se puede ver en el siguiente cuadro de Givón (1985) extraído de Larsen-Freeman & Long (191).

Rasgos del modo pragmático	Rasgos del modo sintáctico
Expresiones tema-comentario.	Expresiones sujeto-predicado.
Relaciones proposicionales por simple yuxtaposición o mediante conjunciones.	Relaciones proposicionales mediante mecanismos gramaticales (uso de adverbiales o relativas).
Habla lenta.	Habla rápida.
Contornos de entonación simples en expresiones cortas.	Contornos de entonación simples en expresiones largas.
Ratio más alta de verbos que de nombres, mayor uso de formas verbales simples.	Ratio más baja de verbos que de nombres, mayor uso de formas verbales compuestas.
Ausencia de morfología gramatical.	Presencia de morfología gramatical.

Rasgos del modo pragmático	Rasgos del modo sintáctico
----------------------------	----------------------------

Cuadro 3.

Notación de Givón (1995) extraído de Larsen-Freeman (1991, p. 251)

Uno de los aspectos más estudiados en la adquisición de una LE ha sido el contraste entre las expresiones de tema-comentario del modo pragmático, frente a expresiones sujeto-predicado, en el modo sintáctico. En todos los procesos de adquisición de una lengua se da primero la aparición de expresiones como: *Mi familia...viene Madrid o *Los Angeles...ciudad grande, que corresponden a la modalidad pragmática, es decir, a la expresión del tema - comentario, frente a las oraciones: *Mi familia vendrá a Madrid* o *Los Angeles es una ciudad grande*, que corresponden a la modalidad sintáctica, con la expresión del sujeto-predicado.

Según este modelo, la interacción puede facilitar el paso de la modalidad pragmática a la modalidad sintáctica.

2.4.2.Implicaciones del interaccionismo en el aprendizaje multimedia y online

El interaccionismo se adapta perfectamente a un aprendizaje *online* y multimedia. Como veremos más adelante, la evolución de las redes sociales hace que la producción de contenido sea mucho mayor que hace simplemente unas décadas. Producimos más y, muchas veces bastante, mejor. Esto es una prueba clara de que los postulados de Vygotski se cumplen a la perfección en la era de las redes sociales y de la hiperconectividad.

Desde el punto de vista de la lengua, Vygotsky también se refiere a que podemos aprender más de quien más sabe (Vygostky, 1978). En este sentido, el mundo de las redes sociales no solo nos da acceso a la información e *input* de la lengua extranjera; sino que además nos ofrece la posibilidad de interactuar con hablantes nativos ya sea a través de las redes sociales de conocimiento mutuo, ya sea a través de redes sociales en los que no es necesario ese conocimiento personal para mantener un intercambio de datos personales, intelectuales o profesionales.

Usando la terminología de Vygotsky, la ZDP se minimiza con la ayuda del *input* de hablantes nativos o hablantes extranjeros que pueden ayudar a resolver los problemas que el aprendiz pueda llegar a tener.

Como veremos (CAP. V), el uso de este tipo de redes sociales en la dinámica de un aprendizaje académico, completa lo que nos es *per se* imposible completar con solo un hablante nativo en la clase formal. El uso de redes sociales, como gestor de contenido y de *input* será siempre una plusvalía desde el punto de vista del construccionismo social, ya que los aprendientes están aprendiendo instrumentos, para suplir la falta de información que pueda llegar a tener el manual trabajo en la clase presencial o incluso el material ofrecido por el docente en las clases *online*.

En lo que respecta a la modificación del *input* en un contexto de adquisición y aprendizaje formal, si bien es verdad que tenemos que tener en cuenta ciertos cuidados con los contenidos gramaticales que se utilizan dependiendo del nivel lingüístico al que nos enfrentemos y con el ritmo del *input* que le ofrezcamos a los alumnos, del mismo modo, tenemos que tener en cuenta que, en el caso que nos ocupa, y como dijimos anteriormente, a pesar de presentar algunas deficiencias en lo que a detección fonética se refiere, los hablantes de portugués como lengua extranjera poseen un dominio de la comprensión oral y escrita muy superior a cualquier aprendiz con el que se le compare de otras nacionalidades. Así, el componente de motivación con respecto a la facilidad con la que se consiguen comunicar y con la que se consiguen hacer entender, hace que los docentes se puedan permitir exigir a los alumnos un mayor nivel de esfuerzo ya que la compensación entre esfuerzo y resultados en este cuadro de estudiantes es mucho mayor. Así, el papel del *input* comprensible, en hablantes de portugués europeo tendrá que ser modificado y exportado al contexto lingüístico de estos alumnos. Por lo tanto, no solo no tendremos problemas en ofrecer a los alumnos un *input* sin prácticamente ninguna modificación, sino que además el resultado de la interacción puede ser bastante fructífero, lo que implica una recompensa rápida a nuestro esfuerzo.

No obstante, este puede llegar a ser un arma de doble filo. El hecho de que la comprensión tanto oral como escrita como desde el punto de vista de la intercomprensión sea mucho más fácil de ser alcanzada, puede resultar en una falta de motivación lingüística. Como veremos más

adelante, con los materiales propuestos, consideramos que el mejor método para llegar a la adquisición de una lengua extranjera es la adaptación de los materiales y de la didáctica al alumno y, por este motivo, creemos que no tenemos que modificar el *input* ofrecido al alumnos desde el punto de vista estrictamente lingüístico, sino tendido en cuenta qué son capaces de reconocer y qué no son capaces de reconocer.

De la misma manera, otro de los factores que tenemos que tener en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre el *input* ofrecido, es la tendencia a la llamada ceguera al cambio (Simons, 2000) lingüístico. Esto es, lo hablantes de portugués así como los hablantes de español cuando entran en el proceso de descodificar el español y el portugués respectivamente, se encuentran en que la comprensión es tan simple que no se percatan de los pequeños cambio que se producen entre ambas lenguas. Sin embargo, de este curioso efecto profundizaremos más adelante.

2.5.El ambientalismo y el modelo de Pidginización

Este modelo se centra en las teorías ambientalista que consideran el aprendizaje como “la educación de una organismo o la experiencia son más importantes para el desarrollo que la naturaleza o las dotes innatas” (Larsen-Freeman & Long, 1991, p.231). Por ello choca frontalmente con las teorías innatista de Chomsky y se aproxima a la visión de Skinner al darle más importancia a la experiencia que a la dotación genética del lenguaje. De la misma manera, rechazan la modularidad de la mente, concibiendo el aprendizaje como una conexión distribuida de diferentes sinopsis neuronales que pueden reforzarse o debilitarse según la exposición y frecuencia de estímulos a los que estén expuestos. En este sentido, el ambientalismo se encuadra con el trabajo desarrollado por Mclelland & Rumelhart (1986) en el proyecto sobre el *Procesamiento Distribuido en Paralelo* cuyo enfoque se basa en las conexiones neuronales distribuidas como base del aprendizaje en la experiencia y no tanto como una acumulación de reglas. Este sería la principal diferencia con el conductismo de Skinner.

Como afirman Larsen-Freeman & Long (1991), el ambientalismo y el *Procesamiento distribuido en Paralelo* no han hecho un gran progreso, existen determinadas versiones han acabado por progresar intentando explicar la adquisición excluyendo los procesos mentales y

centrándose en las “variables externas del aprendiz (p. 233) La más sólida es la llamada hipótesis de pidginización.

2.5.1.Bases del Modelo de Pidginización.

En una investigación realizada en Harvard sobre la adquisición de segundas lenguas (español) en un ambiente de inmersión (inglés), Schumann, Cancino y Rosansky (1975) se pudo observar que los niveles iniciales de dominio de lenguas extranjeras comparten ciertas características con las lenguas *pidgin*¹⁵. Estas características son propias de las primeras etapas de la adquisición de la L1 y de L2, pero normalmente desaparecen de forma progresiva en las etapas siguientes.

El Proyecto Harvard centró sus observaciones en el proceso adquisición del inglés ausente de instrucción explícita o formal por seis hablantes de español de diferentes franjas etáreas: dos niños, dos adolescentes y dos adultos. Durante la investigación se observó que el desarrollo de la lengua objeto por parte de uno de los informantes (Alberto, un costarricense de 33 años) fue muy pobre: durante los diez meses que duró la investigación Alberto seguía produciendo una lengua muy simplificada, por lo que los investigadores concluyeron de que en ciertas ocasiones la pidginización puede convertirse en un rasgo fosilizado.

Con el fin de conocer mejor la hipótesis de la pidginización, creemos necesario ser más específicos en lo que se refiere al estudio que dio lugar a esta visión del aprendizaje.

El estudio referido se centró en la adquisición de tres aspectos de la lengua inglesa:

- la negación
- las interrogativas con pronombres *WH-* (*who, what, where, which*)
- los verbos auxiliares

En la siguiente tabla, a modo de ejemplo, recogeremos solo la secuencia de adquisición de la negación, que pasa siempre por cinco etapas:

¹⁵ Según Schumann (1976) entendemos por pidgin “cualquier forma de habla reducida y simplificada utilizada por personas que hablan diferentes lenguas para poder comunicarse entre sí. La estructura gramatical de los pidgin se caracteriza por la falta de morfología flexiva y la tendencia a eliminar las transformaciones gramaticales. (p.127)

1ª Etapa	No (sin verbo): I no. (*Yo no)
2ª Etapa	No + verbo a la partícula negativa es externa al verbo * <i>I no can see.</i> (Yo no poder ver.) * <i>But no is mine.</i> (Pero no es mío.) * <i>I no use Television.</i> (*Yo no usar televisión)
3ª Etapa	<i>Don't</i> + verbo en donde <i>don't</i> no se compone de <i>do+not</i> , sino que funciona como un alomorfo (una variante) de <i>not</i> : * <i>He don't like it.</i> (*Él no gusta eso.) * <i>I don't can explain.</i> (*Yo no puede explicarlo.)
4ª Etapa	Aparece el auxiliar como partícula negativa: <i>I don't like it.</i> (No me gusta eso.) * <i>She don't like it.</i> (*Ella no gusta eso.)
5ª Etapa	Aparece el auxiliar de la 1ª y 3ª persona correspondiente al tiempo presente, pasado y futuro: <i>I don't like it.</i> (No me gusta eso.) <i>She doesn't like it.</i> (A ella no le gusta eso.) <i>He didn't like it.</i> (A él no le gustó eso.)

Cuadro 4
Etapas secuenciadas de la adquisición de la negación (Schumann, et al. 1975)

No obstante, en contraposición a los demás participantes, parece que Alberto demostró una evolución muy limitada ya que “permaneció en el primer período de la adquisición” (Schumman, 1976, p. 126 a través de Liceras (1992)). De la misma manera, se mantuvo en un nivel inicial en lo que respecta a la adquisición de las interrogativas y de los morfemas flexivos). En cambio, “el adulto número dos cuidaba niños americano, estudiaba inglés por su cuenta y trataba de hablar con los norteamericanos y conocerlos” (Schumman, 1976, p. 136 a través de Liceras (1992))

Posteriormente, Alberto recibió instrucción formal lo que influyó exclusivamente en las tareas controladas. Sin embargo, Alberto volvía a utilizar la lengua simplificada en el habla espontánea, por lo que se podría concluir que en ciertos casos la instrucción no es suficientemente poderosa como para superar la pidginización.

La pregunta que cabría hacerse es por qué ocurre esto. ¿De qué manera podemos explicar este estacionamiento en la evolución de la lengua meta? ¿Por qué el inglés de Alberto se limita solo a la función comunicativa básica, siendo un *pidgin* y no un sistema lingüístico que cumple con la función integradora?

Alberto vivía en un barrio con un alto porcentaje de inmigrantes lusohablantes, con una compañera de su misma nacionalidad. Su actividad social la realizaba en español y, al mismo tiempo, su ocupación profesional la realizaba en un contexto en el que la mayoría de sus compañeros no eran anglófonos nativos. Tampoco tenía televisión porque no la entendía; escuchaba música en español y casi nunca se relacionaba con los nativos estadounidenses. Del mismo modo, no sentía la urgencia de asistir a clases formales de inglés ya que sus necesidades no le estimulaban para perfeccionar su dominio del inglés.

Así, Schumann analizó el caso de Alberto considerando entre las siguientes posibles causas su capacidad intelectual (aptitud), la franja etárea, la distancia social hacia la lengua y cultura meta y la distancia psicológica hacia la lengua y cultura meta. Al descartar las dos primeras causas ya que los resultados fueron normales y ya había tenido sujetos mayores que el informante que habían aprendido sin mayores problemas, Schumann concluyó que la restricción de funciones integradoras de la lengua objeto puede deberse a la distancia social y psicológica entre el aprendiente y la lengua y cultura objeto.

Para Schumann, el nivel de evolución en el desarrollo de la lengua objeto está íntimamente relacionado con las variables afectivas, sociales y psicológicas. Estos factores se incluyen en lo que se llama *aculturación*, es decir, el proceso de adaptación a la nueva cultura. Según el mismo autor:

(...) second language acquisition is just one aspect of acculturation and the degree to which a learner acculturates to the target-languages group will control the degree to which he acquires the second language.(Schumann, 1978, p.34)

En un intento de generalizar el caso de Alberto, Schumann propuso una serie de predicciones donde las variables sociales y psicológicas se relacionan con la variabilidad de éxito en el aprendizaje de una LE.

Partiendo de estas variables, desde el punto de vista teórico, se podría prever si la adquisición de la L2 se verá dificultada o favorecida. Partiendo del cuadro creado por Schumann (1978, p.232) podemos disgregar entre las condiciones que pueden ser favorables a la adquisición y las que no lo son tanto.

La adquisición de la L2 se verá dificultada cuando:	La adquisición de la L2 se verá favorecida cuando:
El grupo de hablantes de español L2 es dominante	El grupo de hablantes de español L2 es no-dominante en relación con el grupo de la LO
El grupo de hablantes de español L2 es subordinado	La meta de ambos grupos es un bajo nivel de exclusión
Ambos grupos desean preservación y existe un alto encerramiento para el grupo de hablantes de español L2	Las culturas son congruentes
El grupo de hablantes de español L2 es cohesivo y mayor	El grupo de hablantes de español L2 es pequeño y tiene pocas posibilidades de contacto con el grupo de su LM
Las dos culturas no son congruentes	El grupo de hablantes de español L2 piensa permanecer en el país de la LO durante un largo periodo de tiempo
El grupo de hablantes de español L2 piensa permanecer poco tiempo en el área de la LO	Un individuo no tiene miedo a cometer errores (no hay bloqueo)
Un individuo percibe la cultura meta como no familiar	Un individuo percibe la cultura meta como familiar
Un individuo está movido por una motivación únicamente instrumental	Un individuo movido por una fuerte motivación integradora

Cuadro 5
Cuadro de Dificultades y Facilidades del aprendizaje de una L2 de Schumann (1978 p.232)

Según Schumann, podríamos predecir que un aprendiente que percibe la cultura meta como no familiar y pertenece al grupo social subordinado tendrá más posibilidades de que aparezcan problemas en la adquisición del español como lengua extranjera. Por otro lado, la adquisición se verá favorecida, si el aprendiente pertenece al grupo congruente y está movido por una fuerte motivación integradora.

Críticas al modelo de aculturación

Las propuestas del *Modelo de Aculturación y de Pidginización* han sido muy útiles y constructivas para el avance de las investigaciones sobre ciertos procesos de simplificación lingüística, propios de los primeros estadios de desarrollo de lenguas no nativas. Los factores de grupo, los factores individuales, sociales y psicológicos, son sin duda, variables que condicionan

la adquisición de una lengua extranjera. Sin embargo, es difícil que puedan explicar adecuadamente un proceso mental y cognitivo, como es el aprendizaje de una lengua extranjera.

Uno de los inconvenientes de este modelo es que no permite una comprobación empírica, porque no existe una escala de mensurabilidad para la distancia social y psicológica. Por ejemplo, no podemos especificar numéricamente qué factores pueden proporcionar una medida de aculturación válida y objetiva. Además, resulta imposible explicar casos descritos en los que no hay una relación directa entre aculturación y dominio de la lengua objeto.

El modelo tampoco es falseable porque podría darse cualquier combinación de factores sociales y psicológicos que podrían anularse o potenciarse entre ellos, y por lo tanto, no se podrían hacer predicciones. Por ejemplo, ¿es suficiente con que sea negativo un factor de la distancia social (supongamos, un grupo demasiado pequeño) o un factor psicológico, para que la adquisición de una lengua extranjera se vea afectada y se asemeje a un *pidgin*?

Por último, no se explica cómo los factores sociales o psicológicos pueden determinar la configuración lingüística de la lengua objeto de estudio en lo que se refiere a la simplificación lingüística. Por ejemplo, deja sin respuesta cómo interiorizan los aprendientes el conocimiento de una lengua extranjera o por qué las variables sociales y psicológicas afectan a ciertas estructuras gramaticales y a otras no. Por último, tampoco tiene en cuenta los efectos de la lengua materna en el proceso de adquisición de la lengua objeto.

Conclusiones e implicaciones didácticas del ambientalismo.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la dimensión afectiva en la adquisición de una L2, base del ambientalismo, no tiene por qué oponerse a la cognitiva; ni los aspectos cognitivos ni los afectivos prevalecen el uno sobre el otro y, en realidad ninguno de los dos debe separarse del otro.

La investigación en el campo de neurolingüística y psicología ha aportado implicaciones didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Por un lado, podemos deducir que aprender una lengua extranjera es un proceso complementario de la identidad. Sugiere la identificación con la cultura meta y su asimilación, aunque no opositiva, sí complementaria.

Por otro lado, observando los diferentes resultados en los informantes, no puede haber un solo método adecuado y universal para enseñar una L2, ya que cada cerebro posee experiencias

diferentes y por lo tanto, adquiere y percibe el lenguaje de una forma diferente, con distinta rapidez, y con distintos resultados.

Del mismo modo, cada cerebro elabora individualmente su forma de apropiarse del material de entrada (*input*), utilizando las regiones y los circuitos cerebrales que no están necesariamente especializadas en la adquisición del lenguaje como demuestra el *procesamiento Distribuido en paralelo*.

Por otro lado, determinados alumnos puede ser tener más éxito con algunas destrezas que otras; algunos alumnos tienen más facilidad para adquirir el léxico; otros adquieren más rápido la sintaxis (diferentes estilos de aprendizaje).

Desde el punto de vista cognitivo, los neurolingüistas apoyan la existencia del periodo sensible en el aprendizaje de segundas lenguas. Según esta perspectiva, la adquisición de lenguas no nativas en el periodo post-sensible supone un aprendizaje con recursos defectuosos y escasos, por eso únicamente algunos alumnos consiguen un dominio perfecto de la L2.

Finalmente, el Enfoque Comunicativo promueve la enseñanza centrada en el alumno, por lo que los profesores deberían intentar mejorar la motivación de sus alumnos o, por lo menos, no disminuirla.

2.5.2. Implicaciones del ambientalismo en el aprendizaje multimedia y *online*.

A diferencia de las clases tradicionales, la enseñanza desde una perspectiva *online* y multimedia nos ofrece varias ventajas respecto de la primera. Una de ellas es la posibilidad de individualizar la adquisición, esto es, la posibilidad, de ofrecer al alumno aquello que le es necesario desde el punto de vista personal de su aprendizaje. Según las necesidades del propio alumno, podemos ofrecerle unos recursos u otros, unas tareas u otras independientemente del diseño instruccional ofrecido a la clase general. Esto es, si observamos que un alumno tiene problemas en la adquisición de un determinado tiempo verbal, podremos disponer una guía de trabajo en la plataforma *online* en la que el alumno puede compensar su fragilidad lingüística. Así, la personalización es más simple y ordenada que una posible intervención presencial. No obstante, esto supone un trabajo extra del docente al que también debemos tener muy en cuenta

ya que el componente afectivo del docente puede que sea una de las cosas que menos se han tenido en cuenta en las diferentes teorías de la adquisición. Sin embargo, sabemos que este es un trabajo inicial y que poco a poco la creación y disponibilidad de materiales específicos para cada alumno es una tarea acumulativa y más de distribución que de creación.

De la misma manera, el hecho de obedecer a un solo sistema de metodología, consideramos que es muy reduccionista. Cualquier profesor, puede darse cuenta de que cada alumno tiene una manera de ver la realidad diferente y lo mismo acontece con las maneras o creencia que tenemos del aprendizaje. Según las diferentes teorías de los estilos de aprendizaje, dependiendo de nuestra edad, de nuestras experiencias personales y académicas y de las creencia que la propia sociedad siente con respecto a lo que se puede considerar aprendizaje, los alumnos tendrán una actitud u otra ante determinados tipos de dinámicas de aprendizaje. Por ejemplo, el hecho de realizar dinámicas de grupo en la que debamos comunicarnos con el resto de la clase, o en la que debamos levantarnos de la silla del aula, puede producir estrés en algunos alumnos e incluso en otros no considerar que están teniendo una experiencia de aprendizaje. Es ahí, donde puede entrar el papel del profesor en convencer a los alumnos de las posibilidades adquisitivas de este tipo de dinámicas. Por ejemplo, sabemos que, aunque poco efectivas a largo plazo y por sí solas, los ejercicios estructuralistas de huecos o *cloze*, tienen un alto componente de efectividad en los alumnos ya que los resultados son instantáneos y sobre todo son mensurables desde una perspectiva objetiva. Estamos viendo cómo estamos avanzando en nuestro aprendizaje.

El uso de internet, de cursos de LMS, de las redes sociales articuladas junto con las clases presenciales pueden llegar a solucionar, como veremos en la práctica real, muchos de estos inconvenientes de un aprendizaje masificado y post-industrial.

Por otro lado, los procesos de aculturación solo podrían darse cuando el alumno se expone a la cultura objeto de una manera constante. Como hemos visto en el caso relatado por Schumann, Alberto no fue capaz de aculturizarse a pesar de vivir en inmersión ya que no estaba expuesto a la cultura norteamericana continuamente, sino que se exponía su propia cultura. A la cultura que entendía. En la actualidad, mediante las diferentes herramientas que tenemos a nuestra disposición, podemos llegar a inducir en el alumno un alto nivel de inmersión lingüística. El alumno tiene a su disposición, todo el input necesario en la lengua objeto. Afortunadamente,

el español cuenta con una gran base de datos en Internet tanto escrita como oral y en todas sus variantes. No obstante, esto no quiere decir que el alumno pueda llegar a aculturizarse mediante Internet ya que esto podría llegar a ser prejudicial en su componente afectivo exterior al propio aprendizaje de lenguas. Sin embargo, el alumno puede llegar a estar expuesto de una manera constante y, como sabemos, no solo frente a su ordenador; sino con los aparatos móviles con conexiones a Internet con periódicos *online*, podcast, videos, video-llamadas, aplicaciones móviles, entre otros.

En definitiva, sea desde el punto de vista de la individualidad, de la exposición a un ambiente de la cultura objeto o como una aculturación el aprendizaje *online* y multimedia tiene mucho que ofrecer a esta visión de la adquisición.

2.6.El conectivismo.

En respuesta a las anteriores teorías, surge (o resurge, según se vea) una manera de ver el aprendizaje enlazado con la sociedad actual. Esto es, una visión del aprendizaje que es consecuencia de la hiperconectividad y de la tendencia de buscar el conocimiento a través de las redes sociales en todas sus variantes. A pesar de las críticas a las que ha sido expuesto (Zapata-Ros, 2012a; Kop & Hill, 2008) sobre todo en lo que se refiere a si podemos hablar de una teoría sobre el aprendizaje o más bien de una descripción del currículum, el hecho de su importancia hoy en día y, *sobre todo*, el hecho de que se diseñe una teoría que tiene por base el modelo de conexión actual, hace que sea relevante su inclusión dentro de este apartado.

Según George Siemens (2004b) el conectivismo

(...) is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and selforganization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing. (p.6)

Uno de los hechos más interesantes del conectivismo desde el punto de vista del aprendizaje y, particularmente desde el punto de vista de la adquisición de las lenguas extranjeras, es que entiende el aprendizaje como directamente relacionado con la teoría del caos. Esto es, el aprendizaje no tiene un orden que podamos predecir sin conocer todas sus motivaciones, y a pesar del aprendizaje entenderse como algo determinista, no seremos nunca capaces de tener en cuenta todas las variables que intervienen en el proceso de adquisición. Esta visión, choca frontalmente con la visión ambientalista en el que se pretendía predecir el éxito o el fracaso de un proceso de aprendizaje-adquisición según determinadas variables.

Por otra parte, Downes (2007) avalará lo que considera que podríamos entender por conectivismo. Es sus propias palabras:

“At its heart, connectivism is the thesis that knowledge is distributed across a network of connections, and therefore that learning consists of the ability to construct and traverse those networks.” Downes (2007)

Downes, complementa el artículo de Siemens, al hacer especial hincapié en la importancia de la conexión en redes y la percepción de sus relaciones para llegar a alcanzar el aprendizaje.

2.6.1. Bases teóricas del conectivismo

Siemens en su texto *Knowing Knowledge* (Siemens, 2006) considera que el aprendizaje tiene un carácter multidimensional y complejo, dividiéndose en cuatro dominios.

- El aprendizaje de transmisión. Se basa en la perspectiva tradicional en el que el alumno o la persona es expuesta a un conocimiento estructurado a través de las clases magistrales y que está insertado en un sistema formal. Sin embargo, es un modelo económicamente caro y que, a pesar de eso, se adapta muy mal a algunas características que, según Siemens, son vitales en el aprendizaje como el carácter social de este.
- El aprendizaje emergente. El cual le da mayor importancia a la reflexión que a la cognición. En este dominio, el aprendiente crea y adquiere, o por lo menos, interioriza el conocimiento. Este se considera un aprendizaje profundo (no superficial) y que puede promover la innovación. No obstante, dice Siemens, “is hard to implement large scale, as it

requires competence and critical thinking in each learner, as well as high familiarity with the subject matter " (Siemens, 2006, p.46)

- El aprendizaje por adquisición. Este tipo de aprendizaje se considera un aprendizaje por descubrimiento y basada en el cuestionamiento (*inquiry-based*). Es papel del aprendiente definir el conocimiento que necesita o participar activamente en el proceso con el fin de garantizar su motivación y la consecución de sus intereses personales. En este aprendizaje autoguiado, puede llegar a ser muy problemático en instituciones donde los objetivos están muy bien delimitados. Es muy frecuente que esta falta de estructura en el recorrido del alumno sea considerado como una falta de calidad o como un aprendizaje poco riguroso. No obstante, este tipo de enfoque constituye la mayor parte de nuestro aprendizaje real.

- El aprendizaje por acumulación. Este dominio es continuo. Como función del ambiente, el aprendiente busca el conocimiento allí donde es necesario. El aprendiente, va acumulando saberes que los utiliza y los modifica a lo largo de la vida.

Por otra parte, Siemens también considera que el aprendizaje debe incluirse en lo que llama *learning ecology*. Este concepto lo exploraremos más adelante en la propuesta de un modelo de aprendizaje basado en una concepción holística e integrada en la que se forma un ecosistema de aprendizaje. No obstante, bastará decir, de momento, que para Siemens este ecosistema deberá tener algunas características como ser informal y no estructurado; ser rico en herramientas; poseer consistencia y perdurar; transmitir confianza; ser simple, ser descentralizado, apoyado y conectado y poseer un alto nivel de tolerancia (Siemens, 2003)

Sea como fuere, Siemens en el texto fundacional de la teoría conectivista *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* (Siemens, 2004b) define las bases del conectivismo desde el punto de vista de aprendizaje, de acuerdo con una lista de características que intentaremos analizar según lo que aportan al aprendizaje de lenguas extranjeras¹⁶.

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.

Aunque no se aplique de manera directa y explícita al aprendizaje de la lengua como sistema lingüístico, sí que podemos extraer algunas conclusiones. En este sentido, la creación de conocimiento a través de las opiniones, puede ser visto como la utilización significativa de la

¹⁶ Traducción extraída de texto de Diego E. Leal Fonseca (Siemens 2004)

lengua como proceso de adquisición (Ausubel & Fitzgerald, 1961) Si utilizamos la lengua para la creación de un producto significativo obtendremos mejoras en nuestros niveles de refuerzo de la lengua. Así mismo, el hecho de intentar comprender al otro es una de las estrategias de aprendizaje con mejores resultados (Tamayo, 2007).

- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.

La conexión entre los nodos y la lengua es algo que ya ha sido probado en repetidas ocasiones. Una de las demostraciones más curiosas es la que propuso Lakoff (1987) en la que la lengua es capaz de influir en la realidad. Esa conexión de nodos desde nuestra realidad, hace que los conocimientos de la lengua puedan verse en gran medida influidos.

De la misma manera, la conexión de, en este caso, los nodos lingüísticos en una lengua meta tan similar como es el portugués y el español, nos podrá ser de gran ayuda en el proceso de aprendizaje.

- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.

Una disciplina como la adquisición de la lengua se puede extrapolar perfectamente a un conocimiento que no sea humano. Un claro ejemplo lo podemos encontrar con los repositorios de la RAE¹⁷

- La capacidad de saber es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.

Es lo que se conoce como la zona de desarrollo próximo (ZDP) de la que hemos hablado anteriormente con las teorías ligadas a Vygotsky y el construccionismo.

Este punto, es especialmente interesante en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que los elementos que el alumno tiene que ser capaz de dominar están muy por encima de sus posibilidades reales de adquisición en un periodo de tiempo tan corto como se suele dar en un ambiente de aprendizaje formal. De ahí, que consideremos como fundamental, el hecho de preparar a los alumnos no solo para la adquisición de contenidos, sino, sobre todo, para el aprendizaje fuera del contexto formal de enseñanza. Los aprendientes deberán ser capaces de continuar su proceso de aprendizaje por ellos solos, con otros compañeros y sobre todo sin la

¹⁷ Real Academia de la Lengua Española. En esta página, podemos encontrar repositorios de registros tanto de la lengua española actual (CREA- <http://rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>) como corpus de español antiguo. (hasta 1975) (CORDE-<http://rae.es/recursos/banco-de-datos/corde>) En estas páginas se pueden realizar búsquedas de todo tipo tanto de lengua escrita como oral con la posibilidad de realizar comparaciones en los resultados según fechas, autores o tipología textual, entre otros.

guía del docente. De no ser así, el objetivo de una adquisición real será completamente desvirtuado y el aprovechamiento será muy pobre.

- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.

El normal desarrollo del aprendizaje, las diferentes conexiones tienen que ser continuamente reconectadas. En el caso de la lengua, este punto también reviste de una importancia especial. La misma idiosincrasia del aprendizaje de una lengua extranjera exige que debemos estar expuestos con bastante asiduidad a la lengua. La lengua extranjera es un conocimiento que es muy moldeable a largo del tiempo y la falta de exposición y sobre todo de práctica hace que se pierdan las competencias de manera bastante más rápida que con otra disciplina. Por tanto, la práctica continua debe ser un eje fundamental para no perder esa lengua.

- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.

También podemos considerar que es una habilidad clave, el hecho de conseguir ver las conexiones entre la lengua meta y la lengua objeto. Si somos capaces de ver estas conexiones le daremos un matiz significativo al aprendizaje. Además, podemos considerar el hecho de que los alumnos llegan a tener mucha más consciencia de su lengua materna. En el caso de los aprendiente lusohablantes, sin excluir otras lenguas maternas, el hecho de ser dos lenguas con una historia y una evolución tan parecida, el grado de lucidez sobre la lengua materna es mucho mayor que el que se pueda dar con lenguas maternas como el inglés, el alemán o con lenguas mucho más distantes en las que los paralelismos serán, presumiblemente mucho menores.

- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.

Consideremos que este es un punto en el que la adquisición de la lengua extranjera tiene pocos elementos que puedan ser aprovechables, ya que aunque la lengua es un elemento vivo y cambiante, los cambios que se producen no suelen pasar de los límites de la lexicografía y de modismos que pueden cambiar con diferentes generaciones. No queremos decir con esto que no se deban tener en cuenta los elementos de una lengua que evolucionan de manera más o menos fluida. Sin embargo, sí que creemos que mientras que en otras disciplinas este puede ser un

elemento fundamental, en la enseñanza de una lengua puede carecer de la importancia necesaria como para tomarla en consideración.

La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través de la lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión.

En este punto, del mismo modo que el anterior, carece de sentido lo suficientemente crucial como para tomarlo en consideración. No obstante, debemos remarcar que tanto en la lengua materna como, con más fuerza, en la lengua extranjera la toma de decisiones es un elemento crucial a la hora de producir un texto, bien escrito bien oral. No obstante, consideramos que no es a este tipo de decisiones a las que se está refiriendo el autor.

En definitiva, la importancia de este modelo no solo reside en su adaptación al contexto revolucionario que está viviendo la educación en la mayor parte del planeta, sino además de eso es un planteamiento que se enfoca en cómo somos ahora, cómo buscamos información, cómo la compartimos y sobre todo, cómo la creamos y con quién la creamos. Obviamente, que este planteamiento tiene reminiscencias de otros planteamientos y que algunos de sus parámetros no son nuevos, no obstante el hecho de ser revisto en este excitante momento de la educación resulta mucho más apelativo.

Críticas al conectivismo.

Obviamente, como cualquier teoría novedosa, ha sido expuesta a críticas que se interrogan sobre la validez de los presupuestos. Estas críticas, no hacen más que plantear dudas surgidas y que enriquecen la validez de la teoría.

De entre todas las críticas surgidas, queremos destacar la planteada por Zapata-Ros (2012b) o Kop & Hill (2008) pero elegiremos como referencia las críticas del primero ya que es más conciso y su metodología de análisis parece más acertada. En ella, además, se repasan y comparan las diferentes perspectivas sobre el aprendizaje.

El principal problema que arguye Zapata-Ros es un problema de base. Zapata-Ros afirma que el conectivismo de Siemens no es una teoría.

En primer lugar, arremete contra a conceptualización del aprendizaje que sostiene Siemens que los define como

"Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing." (Siemens, 2004b, p.6)

Para Zapata-Ros la asunción de esta definición es "*obvia y banal*" (Zapata-Ros, 2012b, p. 41) y sostiene que siendo así, esta definición está confundiendo "el nivel curricular con las teorías sobre el aprendizaje, atribuyendo errores de aquél a estas. Se confunde de nivel." (Zapata-Ros, 2012b, p.42)

Por ello, Zapata-Ros recuerda el concepto, del que hablaremos más adelante, del cierre gestáltico y base del constructivismo, en el que se entiende que el aprendiz (en la visión constructivista *aprendiente*) interpreta el conocimiento según su propia experiencia y las estructuras internas de las que dispone. De la misma manera que, como veremos, los hablantes portugueses hacen ese cierre gestáltico interpretando sonidos que nada tiene que ver con el verdadero sonido pronunciado al intentar reconocer sonidos del español. De la misma manera, los aprendientes reinterpretan los conocimientos según sus directrices y crean de ellos conocimiento.

El problema, principal que se plantea es ¿El conocimiento o aprendizaje, depende de nosotros? ¿Puede el conocimiento llegar a ser objetivo? Para Zapata-Ros y otros contruccionistas y constructivistas no.

Para Siemens, el conocimiento puede residir fuera de nosotros. No obstante, coincidimos con Zapata-Ros en que el conocimiento entendido como la manipulación de los nodos para relacionarlos forma parte de la manera imperfecta, pero muy pragmática, de las técnicas que posee el cerebro de organizar el mundo. Incluso fuera de nosotros como seres biológicos, las diferentes bases de datos están diseñadas bajo las instrucciones de humanos y, por la tanto, incluso su organización dependerá de esa subjetividad.

En definitiva, consideramos que al conectivismo le falta mucho trabajo científico por realizar, más seguidores que produzcan textos científicos y que se pueda poner en práctica con el fin de falsearlo.

No obstante, del mismo modo que Papert con el aprendizaje en ambientes digitales (Papert, 1980; Goldstein & Papert, 1977) o Mayer con los procesos de una aprendizaje multimedia (Mayer, 2001b), es el turno de Siemens de, si no acertar con la visión del aprendizaje en un ambiente de ultraconexión y en constante bombardeo de la información, por lo menos no se le puede negar que ha provocado un movimiento muy benéfico en la discusión de cómo aprendemos y como se distribuye la información de manera *online* con fines pedagógicos.

Desde un punto de vista más práctico, destacan algunas limitaciones del conectivismo que parece sentar sus bases del aprendizaje como un aprendizaje diseñado para un ambiente urbano con conexión a Internet, pero ¿qué pasa con la brecha digital en el mundo entero, es una teoría de aprendizaje urbano y no rural?

Sea como fuera, el conectivismo es la prueba de que algo está cambiando en nuestra sociedad de una manera vertiginosa y que podemos estar ante una nueva etapa de entender el modelo social que tenemos así como el modelo de enseñanza-aprendizaje. Mucho queda por hacer, por observar y por analizar objetivamente, pero es un buen camino.

2.6.2. Implicaciones del conectivismo en el aprendizaje multimedia y *online*.

Si seguimos los dictámenes de Siemens (2003, 2004, 2006), y Downes (2007), podríamos aplicar varios conceptos al aprendizaje multimedia, pero sobre todo *online*. Destacaremos las más importantes.

Una de las aportaciones más significativas al mundo de la educación es la explicitación del componente de caos en el proceso de aprendizaje. Siemens defiende que el aprendizaje se produce con un caos que somos capaces de ordenar en nuestro cerebro. De hecho como veremos más adelante, se defiende la idea de que *conocer es aprender a reconocer patrones*. Esta idea, aunque no es nueva, ya que la escuela de la Gestalt ya había hecho alusión a esto, es enormemente útil a la hora de saber si conocemos algo en el sentido más laxo de la palabra. En

la aplicación a la adquisición de lenguas extranjeras, probaremos más adelante que es mucho más fácil el reconocimiento de cadenas fónica que ya sabemos, bien por nuestra lengua materna, bien por el aprendizaje de esta lengua extranjera, que reconocer cadenas que no conocemos. Este hecho, no ocurre por ejemplo en hablantes de lengua materna los cuales son capaces de escribir correctamente una cadena fónica aunque no conozcan las palabras.

En la aplicación al aprendizaje de lengua desde una perspectiva *online*, es muy fácil la aplicación de esta ley a una metodología universal. Sabemos que es muy difícil categorizar el uso y el orden de enseñanza de una lengua. El MCER, como otras entidades, cataloga el orden de una lengua desde las capacidades que el hablante tiene que tener e indirectamente con las estructuras que, estadísticamente, son más frecuentes. Así se empieza con la descripción de los elementos más personales, de su día a día y se pasa a elementos de lo que no existe o está por venir, por ejemplo. No obstante, un alumno se puede encontrar con una situación comunicativa que exija entender y producir contextos imaginarios en cualquier nivel de la lengua. Ante esta situación ¿Deberíamos como docentes explicarle el uso de estas estructuras? Nuestra opinión es que sí. Muchas de estas estructuras son independientes por sí mismas por lo que esperar a superar un determinado grado, no ayudará excesivamente el componente lingüístico del alumno y, en cambio, ayudará a la frustración del alumno ante esa lengua. Por lo tanto, si un alumno tiene acceso a la información de manera caótica, si un alumno puede leer un texto que implique competencias lingüísticas más avanzadas que las descritas en el mismo nivel ¿Cuál es la razón por la que no deberemos ayudar a ese alumno?

Siguiendo la línea del punto anterior se plantean las siguientes preguntas: ¿Deberíamos, entonces, no organizar la información desde el punto de vista metodológico? ¿Deberíamos dejar de lado los manuales que intentan organizar la información? ¿Deja de tener sentido los LMS en el que se pretende organizar el aprendizaje? ¿Es el diseño instruccional una pérdida de tiempo? La respuesta a todas estas preguntas, siguiendo la metáfora del caos, para el conectivismo sería un rotundo sí. Si el conocimiento está basado en el caos y este, por definición, es un orden que se escapa a nuestras posibilidades de predicción, no tendría sentido o por lo menos sería inútil intentar organizar lo que no es organizable. No obstante, creemos que Siemens y Dawson, hacen

referencia al aprendizaje más puro y menos controlado. Este tipo de aprendizaje tiene una velocidad de adaptación muy por debajo de aprendizaje controlado. Sin embargo, con el papel que se propone del profesor como guía del aprendizaje, es ese mismo profesor quien va a guiar a los alumnos para que no se dejen llevar por informaciones que no les llevarán a nada en concreto y para que se centren en lo más importante. De la misma manera que el objetivo de estos OA son, en esencia, el repercutir en la productividad del aprendizaje, disminuyendo el tiempo hasta adquirir un contenido y, por supuesto, en la claridad que se ofrece, aunque bien sabemos que no siempre será así. Esto también conlleva, que el profesor sea un experto en la materia y que sea consciente de sus prejuicios ante determinados temas. Si el papel del profesor no se efectúa de esta manera estaría imponiendo las mismas limitaciones que el aprendizaje de una metodología de transmisión de conocimientos. Algo que tanto los enfoques cognitivistas como los conectivistas consideran como superado.

Otro de los aspectos con los que puede chocar directamente con el constructivismo, es la idea de que el aprendizaje se debe trabajar por objetivos y no tanto por contenidos. El conectivismo, entiende que el aprendizaje debe realizarse con uno objetivo en concreto y dentro de ese objetivo podemos necesitar entender unos contenidos. Por ejemplo, si nuestro objetivo es escribir una carta formal, deberemos centrarnos en el objetivo. Más adelante, podremos observar que es necesario hablar en presente y en pasado y saber cuáles son las reglas de cortesía según al hablante al que vaya dirigido (contenidos) para realizar este objetivo. Pero no deberíamos partir del *hablar en presente* para finalmente escribir una carta de una manera correcta.

Siemens también asegura que actualmente la información es cambiante al punto de que "changes to the information cycle (from creation to validation) are at the core of change in higher education." (Siemens & Tittenberger., 2009, p.7) Aunque este aspecto no tiene demasiada relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera desde el punto de vista lingüístico¹⁸, desde el punto de vista de la lengua como representante de una comunidad con una manera de interrelacionarse entre sí, se llena de importancia. La cultura (la llamada *cultura a secas* y *Kultura* por Miquel y Sans (2004)) puede llegar cambiar de una manera bastante dinámica, por

¹⁸ Aunque la lengua evoluciona constantemente, no creemos que sea lo suficientemente pertinente como para tener en cuenta estas diferencias en una clase de lenguas extranjeras.

lo que siempre hay que estar atento a las diferentes redes sociales para ver de qué se está hablando en determinado país. Un instrumento muy productivo para este tipo de cultura es la red social *Twitter*. Mediante la posibilidad de ver los llamados *Trending Topic* podemos tener una idea bastante certera de qué hablan los usuarios de ese país para después investigar cuál es el tópico de lo que se está hablando. Así, estar atento a este cambio constante de información nos asegura que el componente cultural está mínimamente cubierto.

Continua Siemens afirmando que la "Capacity to know more is more critical than what is currently known" (Siemens, 2004b, p.6) Así, en una etapa de nuestra vida en la que mucha de la información reside en los diferentes servidores de Internet, ¿no sería más productivo centrarnos en los procesos y en la conexión de ideas que en memorizarlos? En el caso de la lengua extranjera, puede que haya determinados contextos en los que esta dinámica pueda verse muy favorecida. Por ejemplo, ¿qué importancia tiene enseñar cómo se acentúa un texto, si el corrector (en la mayoría de los casos) ya lo hace por el lector. ¿No sería mucho más importante practicar la competencia comunicativa desde la oralidad que centrarnos en el texto escrito? Desde el punto de vista del aprendizaje *online*, creemos necesario abarcar todas las competencias (lingüísticas y culturales) en la medida en que sean más provechosas para el alumno. Además, desde el punto de vista del alumno como agente social y enmarcado en una descripción como hablante nativo de una lengua, deberemos mostrar al alumno la importancia de reconocer patrones diferentes de los suyos. Como hablaremos más adelante, la ceguera al cambio es uno de los principales problemas de los hablantes que tienen una lengua muy similar al español. Por ejemplo, los portugueses cuya lengua nativa cuenta con un gran parecido al español, la importancia en reconocer patrones propios de la lengua objeto se vuelve imprescindible para una mejor productividad del tiempo invertido en el aprendizaje. Señalar pequeñas diferencias que pasan desapercibidas para este tipo de alumnos se debe convertir en una estrategia fundamental tanto en las clases presenciales, como también en la clases *online* o en las redes sociales donde existe un aprendizaje informal.

De la misma manera, y como veremos más adelante para el conectivismo es fundamental que el aprendizaje se entremezcle con otros conocimientos. La interdisciplinariedad entendida como conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave. En palabras de Siemens "Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill." (Siemens, 2004b,

p.6) Así, en el aprendizaje *online* de lenguas extranjeras, podemos dirigir a los alumnos para hacer cualquier cosa siempre y cuando se escriba en la lengua meta. No creemos que los objetivos de una tarea tengas que ver exclusivamente con la lengua meta o con la cultura de esa lengua meta. Es importante, cruzar la lengua con cualquier contenido por varias razones. La primera es para no monopolizar el trabajo con un área temática. La segunda es para dar total libertad a los alumnos para expresarse sobre cualquier tema del que quieran hablar, sin tener que circunscribirse a un área determinada.

Por otro lado, el aprendizaje entendido como un proceso continuo que se extiende durante toda la vida se adecua perfectamente tanto a las características del aprendizaje de una lengua extranjera como también al aprendizaje *online*. Por una parte, el aprendizaje de una lengua extranjera está muy sometida a la continuidad de su estudio o de su exposición y de manera especial podemos suplir la falta de aprendizaje formal con el aprendizaje informal que nos ofrece Internet. Del mismo modo, sin evitar el aprendizaje formal de los cursos *online*.

Siemens entiende el aprendizaje como la capacidad de crear redes nodales. Llegando a afirmar incluso que aprender "is a network formation process of connecting specialized nodes or information sources" (Siemens, 2006, p.43) En esta línea, el conectivismo presenta el aprendizaje como una red de saberes envueltos en los que llama una *ecology* con capacidad de adaptación (Siemens, 2006, p.21) Adaptándolo al contexto de un aprendizaje *online* de lengua extranjeras, podemos afirmar que si se estudia una lengua con fines comunicativos, la lengua solo es válida si se utiliza con otros hablantes. Del mismo modo que un contenido cualquiera, existen muchos foros y páginas web dedicados exclusivamente a compartir información sobre las diferentes lenguas. También, la comunidad, como veremos en el modelo práctico de aprendizaje propuesto (CAP. V) y con notables influencias con el "*connectivism development model*" (Siemens, 2006, p.144), supone un alto grado de complicidad en un aprendizaje. Podemos aprender de todos y todos pueden aprender de nosotros con más o menos grado de eficiencia.

Por otra parte, desde una visión conectivista, el alumno nunca ha sido tan independiente del profesor como hasta ahora. Si en modelos de educación anteriores el profesor era el experto en la materia del que se extraía toda la información, ¿qué acontece con el papel del profesor ahora que tenemos acceso a toda la información de una manera *online* e incluso más organizada

didácticamente que la mayoría de los docentes? ¿Deberíamos prescindir del profesor y más desde el punto de vista de un contexto de aprendizaje *online*? Desde nuestro punto de vista compartido con el conectivismo y el constructivismo, el profesor debe adoptar ahora un papel de guía del proceso del aprendizaje. Deberá organizar a sus alumnos para el trabajo colaborativo, enseñarles instrumentos de aprendizaje y hacer especial hincapié en el proceso de adquisición más que en los contenidos¹⁹. De ahí que el profesor tenga que ser mucho más reflexivo que antes, se transforme en facilitador del proceso y de la información.

Desde el punto de vista *online*, el profesor deberá también instruir a los alumnos a saber buscar la información. Seleccionar la información prestigiosa de la que no pasa de opinión y subjetividad. En definitiva, hacer del alumno un agente social productivo en la red y en conjunto, evitando que se convierta en un consumidor de información.

Finalmente, de la misma manera que se le exige un cambio de rol al profesor, así se hará también al alumno. Este pasará de ser un agente pasivo a un agente activo no solo en el proceso de aprendizaje, sino también en la creación de conocimiento aportando activamente sus consideraciones al tema tratado, buscando la mejor forma de aprender y, fundamentalmente, siendo crítico ante la información en Internet (y fuera de ella). En el caso del aprendizaje de lengua extranjeras, la producción no solo servirá como una manera de producir texto activo e independiente, como también como un proceso de adquisición de la lengua. A modo de ejemplo, podemos ver algunas creaciones de contenido entendido como texto de producción propia y significativa²⁰ (Ver CAP. 3.2.3)

A modo de conclusión, el conectivismo es la primera teoría (si podemos llamarla realmente así) que piensa en el alumno como una agente social (constructivismo) fuertemente insertado en una comunidad de aprendizaje *online*, extremadamente conectada y con una tendencia a la independencia intelectual de las tradicionales fuentes de documentación.

¹⁹ Recordemos que para el constructivismo los contenidos siguen teniendo una importancia importante en el proceso de adquisición formal y explícito (Harel & Papert 1991; Papert 1980).

²⁰ Como en esta revista *online* y multimedia creada por alumnas de español. Para acceder a una muestra puede seguir esta dirección: <http://www.joomag.com/magazine/pedro-almodovar-el-genio-del-cine-nov-2012/0061006001353802624>

Es por ello que creemos imprescindible al menos tomarla en consideración y plantearse seriamente llevarla a la práctica replanteándose, de esta manera, si los caminos que estamos llevando a nuestros alumnos en nuestras clases puede tomar patrones y tener la misma eficiencia no solo en el alumno (parte fundamental de la educación), sino en la sociedad que será al final quien evalúe esa manera de ver el aprendizaje y le otorgará más o menos prestigio, tal como hizo con el aprendizaje a distancia.

PARTE II

CAPÍTULO 3:

El aprendizaje *Online*.

3. El aprendizaje de lenguas extranjeras en Internet desde la creación de un ecosistema holístico: ubicuo, multifocal y multilineal.

El aprendizaje de una lengua extranjera no puede, ni debe, resumirse al contexto presencial de la clase en la sala física. Actualmente, son enormes las posibilidades de aprendizaje de manera formal e informal por lo que sería un desperdicio evitar aprovecharlas de manera adecuada. De la misma manera, el contexto en el que vivimos y en el que los alumnos están inmersos, está rodeado de información y de tecnología. No aprovechar el acceso a herramientas de producción y consumo en una lengua extranjera sería desdeñar las características propias del alumno y de su contexto de aprendizaje.

Del mismo modo, sabemos que Internet nos ofrece una gran posibilidad de aprender de manera constante, no solo durante el proceso de aprendizaje en las horas de la clase presenciales, sino también fuera de ellas y sobre todo después de que el periodo de clases presenciales acabe. El llamado *aprendizaje a lo largo de la vida* debe ser el objetivo principal a la hora de diseñar un curso de lenguas.

En definitiva, el uso de Internet en la educación como herramienta, dejó de ser una opción para pasar a ser una condición *sine qua non* de un aprendizaje de calidad.

En este sentido, proponemos un modelo de aprendizaje basado en un ecosistema de aprendizaje en tres niveles fundamentales: la ubicuidad, la multifocalidad y la multilinealidad dándole al diseño instruccional una visión holística.

El primero (la ubicuidad), concepto ampliamente tratado por varios autores entre ellos (Jones & Jo, 2004; Cope & Kalantzis, 2010; Yang, Syukur, & Loke, 2012; Yang, 2006) se centra en dónde sucede el aprendizaje, mientras que el segundo se centra en el contexto de situaciones del aprendizaje. El tercero, a su vez, hace referencia a la adaptación metodológica de los procesos cognitivos del alumno como individuo unitario y diferente a los demás, pero identificado con un grupo (Gallego Rodríguez & Álvarez, 2003; Alonso, Honey, & Gallego Gil, 1994).

Así, concebimos el aprendizaje como dos espirales áureas duplicadas y en ambos sentidos, en el que se entrecruzan e interactúan entre sí las diferentes perspectivas en el procesamiento de

la información, los contenidos y el contexto de una manera unitaria tal y como podemos ver en la *figura 1*.

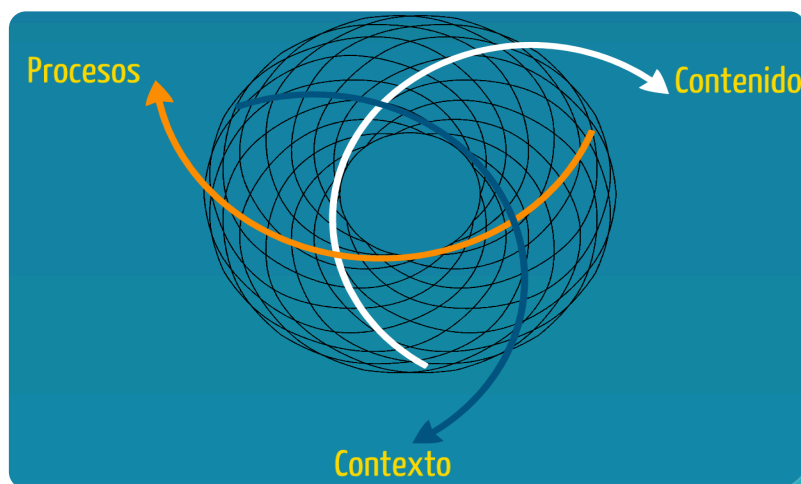


Figura.1.
Esquema del nivel intrínseco del ecosistema en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Con esta perspectiva se pretende transmitir la idea de la descentralización del modelo de aprendizaje (Rittberger & Blees, 2009; Fernández-Pampillón Cesteros, 2010; Adell & Quintero, 2010). Otorgándole a todos los elementos que intervienen en el proceso un carácter de inevitabilidad en la inserción del modelo de aprendizaje (Pérez Ruiz, 2013; Marins de Andrade & Guijarro Ojeda, 2010). En otras palabras, se considera tan importante el contenidos tratado en las clases de lenguas (qué contenido, por qué ese contenido y no otro, cómo se integra, etc), como los procesos cognitivos personales de cada alumno (estilo de aprendizaje, presupuestos en los axiomas culturales, lengua materna, procesos de percepción, etc.) y, finalmente, la importancia del contexto en el que se da el aprendizaje ya que consideramos que el elemento contextual del aprendizaje no es independiente de las maneras en cómo recibimos, ordenamos y recuperamos informaciones (Barrena & Donolo, 2009; Ballesteros, 1999; Garita Figueireido, 2010).

Todos estos niveles del aprendizaje se pueden reunir en un ecosistema²¹ del aprendizaje que pasamos a describir a continuación.

3.1.Ecosistema del aprendizaje holístico

Consideramos que el aprendizaje debe ser entendido como un todo inseparable de sus partes para que resulte al 100%. De ahí la importancia de considerar la creación de un ecosistema en el aprendizaje que implemente no solo el componente personal e idiosincrásico del alumno (*yo*) como también el componente social (*nosotros*) y que consigamos, en la medida de lo posible, que el español como lengua y como cultura esté muy presente en el alumno.

Es por ello que este ecosistema estará dividido entre el aprendizaje formal (clases presenciales y LMS) e informal (PLE y redes sociales) formando un verdadero NLE²² que pretenderá traspasar en el tiempo el límite del aprendizaje formal.

En este sentido, creemos importante resaltar el concepto formalidad e informalidad con el que trabajamos. Entendemos que las delimitaciones entre formalidad e informalidad son poco menos que difusas y buena prueba de ello son las diferentes definiciones y encuadres que existen en los diferentes autores (Cobo Romaní & Moravec, 2011). Consideramos como buenas las definiciones que realiza de los términos Conner (2013) que asegura que el aprendizaje informal “includes the hierarchically structured school system that runs from primary school through the university and organized school-like programs created in business for technical and professional training” (s. p.). Mientras que define el aprendizaje informal como el que

“describes a lifelong process whereby individuals acquire attitudes, values, skills and knowledge from daily experience and the educational influences and resources in his or her environment, from family and neighbors, from work and play, from the market place, the library and the mass media” (Conner, 2013)

Lo más interesante de esta definición es la distinción entre un aprendizaje estructurado jerárquicamente (formal) y aprendizajes del entorno natural (informal). De la misma manera,

²¹ Preferimos el término Ecosistema al de Ecología referido por Siemens (2003), ya que expresa mejor las retroalimentaciones de los espacios de aprendizaje que unos y otros utilizan.

²² *Network Learning Environment*.

Conner también crea un eje apoyado con un aprendizaje intencional y accidental tal como se puede ver en la siguiente figura.

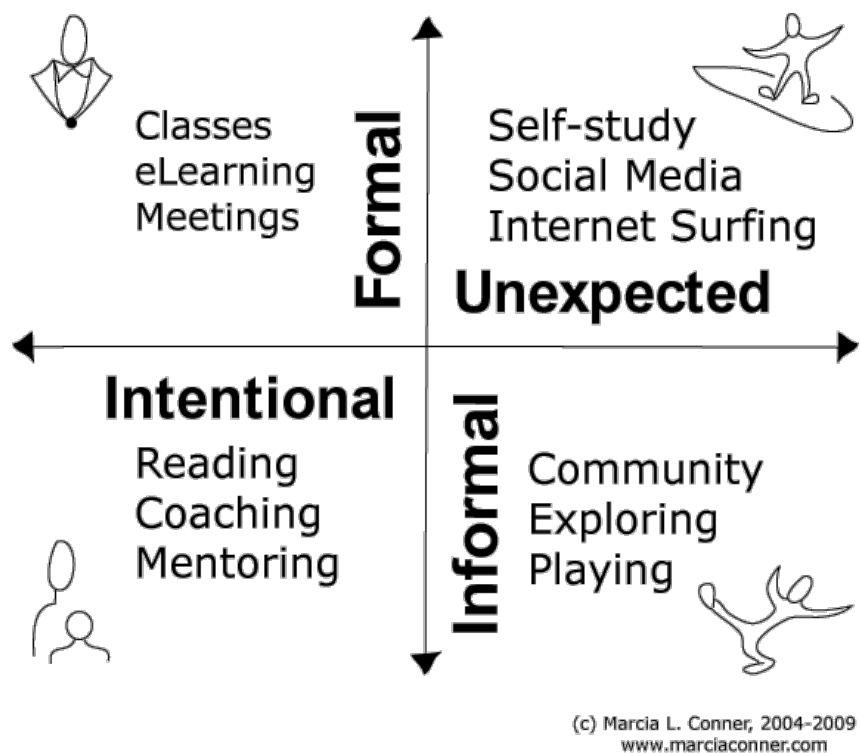


Figura 2
Tipos de aprendizaje (Conner, 2013)

Tal como otros autores (De Diego, 1996; Cross, 2007) creemos necesario que la práctica formal del aprendizaje tenga como objetivo la autonomía del alumno, no solo desde el punto de vista de la metacognición, sino también desde las fuentes de conocimiento al que el alumno recurre.

El aprendizaje formal deberá siempre tener como objetivo el aprendizaje informal y la progresiva independencia del docente por parte del alumno. Si el alumno que acaba la fase de aprendizaje formal no es capaz de seguir aprendiendo sin la guía del profesor, entonces podremos decir que el único objetivo de este tipo de aprendizaje fue exclusivamente la evaluación formal. Creemos que el alumno que no ha desarrollado competencias de autonomía e independencia en su proceso de aprendizaje. En definitiva, ha fracasado como aprendiente. Esto

puede revelarse como fundamental cuando estamos hablando del aprendizaje de una lengua extranjera en donde los contenidos son casi ilimitados y donde no podemos reducir la adquisición de una lengua a un trimestre, un curso o a unas horas determinadas. Necesitamos que nuestros alumnos salgan de clase, hagan cosas fuera de ella y se intenten insertar en una sociedad en un contexto realmente hispanohablante. Para ello, tenemos dos soluciones: o el desplazamiento presencial a una comunidad hispanohablante o la inmersión en una comunidad *online*. Ejemplo de esta última pueden ser las redes sociales como *Facebook*, *Twitter* o *Tuenti* por citar las más populares en España. Estas redes sociales insertadas y dirigidas como aprendizaje informal y unidas a un aprendizaje formal mediante LMS y la clase presencial, resultará en un ecosistema de aprendizaje que ayudará a los alumnos a su independencia del profesor.

En la práctica formal de las clases de *Língua Espanhola* de la *Universidade Católica Portuguesa* en Lisboa cuyo objetivo es la excelencia en la adquisición de lenguas extranjeras, se tuvo consciencia de la importancia de este ecosistema. Por este motivo, las clases formales se integran en un ecosistema en tres dimensiones: Las clases presenciales como aprendizaje formal presencial, el uso de *Moodle* como plataforma formal *online*, y el uso de redes sociales como plataforma de aprendizaje informal o no-formal.

Como veremos con más detalle (CAP. V), las clases presenciales cuentan con tres horas semanales. Estas están dedicadas a aquello que es mucho más productivo en una clase presencial y formal. En ella se llevan a cabo ejercicios de cariz eminentemente práctico (orales y gramaticales), se desarrolla la competencia conversacional libre entre iguales, se explotan textos pedagógicos y, sobre todo, se ponen en marcha dinámicas de creación de grupo y creación de conexiones emocionales con la asignatura, los compañeros, el profesor y con la materia impartida: el español y su cultura. Así mismo, es el epicentro del aprendizaje formal.

La asistencia es obligatoria, pero no su participación. Si bien, la participación cuenta con un peso importante en la clasificación final formal. Hay que añadir, con respecto a la participación, que esta también tiene un peso en *Moodle* y en *Facebook* o *Twitter* (Ver anexo II). En el caso de la participación en las redes sociales, el componente de carga en la puntuación en *Participación y Asistencia* es de +2/20, esto es, los alumnos que no quieran participar en las redes sociales no se verán perjudicados ya que seguirán con la puntuación total sobre 20. No

obstante, los alumnos que produzcan texto y compartan contenidos pertinentes pueden contar con dos puntos extras siempre que su participación sea considerada excelente. Si bien se podría pensar que el hecho de incluir una nota específica para la participación en las redes sociales la separa de la clasificación como aprendizaje informal, tenemos que considerar que la puntuación, en comparación con otros elementos, es mínima. Así se les hace saber a los alumnos para que tomen consciencia de que la importancia de la participación en las redes sociales es cognitiva y no académica.

Así, a continuación veremos cómo se describen los citados componentes.

3.1.1. Aprendizaje ubicuo

Actualmente, el acceso a la información se puede dar en cualquier contexto y, del mismo modo, el aprendizaje puede suceder en cualquier momento.

Según Zapata-Ros (2012a) el aprendizaje ubicuo o móvil es "Continuar la acción educativa y los procesos de aprendizaje a través de teléfonos inteligentes y *tablets*." (Zapata-Ros, 2012a, p. 4). En este sentido creemos importante la marca de continuación que le suma a la definición que hizo Keegan (2005) al definir el *mobile learning* como "the provision of education and training on PDAs/palmtops/handhelds, smartphones and mobile phones." (Keegan, 2005, p.3). Obviamente, que la definición que hace Zapata-Ros es más actual pero ambos hacen referencias a los dispositivos con los que podemos interactuar. O sea, ambos consideran los dispositivos como ejes fundamentales de la movilidad.

Por otra parte, para García (2004a) el *mlearning* "apunta a una nueva dimensión en los procesos de educación, al poder atender necesidades urgentes de aprendizaje, ubicarse en escenarios móviles y posibilitar gran interactividad en estos procesos." (García Aretio, 2004a, p. 2). Así, este autor hace hincapié, además de la movilidad obvia, en la urgencia del aprendizaje. Esto es, en la necesidad actual de cubrir de manera rápida el conocimiento.

Finalmente, para Cobo (2011) el aprendizaje ubicuo "cerrar brechas temporales y espaciales, hacer confluir lo físico y lo virtual o bien sacar el uso de los ordenadores de las oficinas y despachos para que exista en los espacios sociales y públicos a través de dispositivos

portátiles." (Cobo Romaní & Moravec, 2011, p.133) Este autor, centra su definición en la complementariedad con el aprendizaje presencial o a través de dispositivos fijos. A diferencia de Zapata-Roz (2012) no es la continuación, sino a complementariedad del aprendizaje lo que define este tipo de acceso a la información.

En definitiva, consideramos que el aprendizaje ubicuo se puede entender como el acceso a la información, la distribución y producción de contenidos (con fines didácticos o no) de una forma alargada en el tiempo y en el espacio que se realiza a través de dispositivos móviles que puedan estar conectados a internet en pocos segundos sin ser determinados por momentos explícitos de aprendizaje formal. Así, a través de esa información se podrá dar un momento de aprendizaje urgente (García Aretio, 2004a; Cobo & Moravec, 2011)

El aprendizaje ubicuo puede llegar a ser una redundancia si entendemos el aprendizaje como algo indivisible del ser humano. Algo que las personas siempre están haciendo. Podríamos decir que cualquiera está siempre aprendiendo y pensando sobre lo que está aprendiendo (García Aretio, 2004b). Por lo tanto, si siempre se encuentra en esa fase no habría definición por oposición y por lo tanto carecería de sentido esta descripción. No obstante, cuando este concepto se le aplica a un contexto del aprendizaje explícito o formal, el concepto se llena de significado.

Como hemos visto con las definiciones de Zapata-Roz (2012) o Keegan (2004) en un ambiente actual y de aprendizaje formal o explícito, el aprendizaje ubicuo puede ser considerado como el aprendizaje en los dispositivos móviles. Sean ellos cuales sean, podemos hablar de tabletas, teléfonos móviles o incluso con las llamadas tecnologías de vestimenta con las gafas de *Google* o *Google Glass* o los relojes inteligentes con conexión a internet. Así, consideramos dispositivos móviles para este tipo de acceso a la información los dispositivos que no necesitan encenderse cada vez que se utilizan y que, por lo tanto, podemos utilizarlos de manera inmediata para cualquier consulta o uso (aprendizaje urgente). Esto es, los llamados teléfonos inteligentes o *smartphones* y las *tablet* o tabletas.

Si bien es verdad que hay determinados contextos en los que el proceso de adquisición no se ve favorecido por el uso del aprendizaje en estos dispositivos, no significa que este no pueda suceder con calidad aceptable en cualquier contexto. Tal como se refiere Zapata-Ros, "La cuestión es establecer el criterio pedagógico, y de calidad pedagógica, en este caso [en la

ubicuidad] el criterio sería: Atribuir a la tecnología en cada caso el papel adecuado." (Zapata-Ros, 2012a, p.6)

En el contexto del aprendizaje, lejos están ya los tiempos en que los pioneros del llamado *mobile learning* o simplemente *mLearning* se circunscribían a los primeros dispositivos móviles sin acceso masivo a Internet y en el que la transacción de la información era básica y se pagaba con cada mensaje. No obstante, desde que Weiser introdujo el concepto de ubicuidad en la informática (Weiser, 1991), hemos tenido muy buenos ejemplos de buenas prácticas en el uso de las aplicaciones del *mLearning* en el ámbito de la educación formal que encontramos en trabajos como los de Moura (2008), Barroso (2008) o el de Ogata (2004) que los podemos considerar como una buena prueba de la potencialidad de estos dispositivos y que se inició con la popularización de los teléfonos móviles de primera generación.

En la actualidad, con la explosión de la producción en masa y la popularización de las tabletas con una potencia más que suficiente y con un ancho de pantalla que no entorpece la recepción de la información, podemos decir que vivimos en una época dorada de la información ubicua. No obstante, sería torpe decir que este tipo de dispositivos móviles solo ha incentivado el consumo de la información. Muy al contrario, los dispositivos móviles permiten al usuario no solo el consumo de información sino la distribución y la creación de contenido, dando la oportunidad a los *Prosumer*²³ de expandir su contexto de producción no solo al ordenador de mesa sino también desde su salón, metro, o en cualquier instancia.

En este sentido, la popularización de las redes sociales junto al desarrollo de aplicaciones para móviles y el acceso a Internet desde estos dispositivos móviles, ha ayudado no solo a la exposición a la lengua extranjera de una manera natural y real, sino que también nos ha ofrecido la posibilidad de interactuar con nativos en un contexto real.

Por otra parte, autores como Zambrano (2009) indican características que pueden ser positivas en los contextos de aprendizaje. Entre otras, destaca el uso eficiente del tiempo, la expansión de la alfabetización, la accesibilidad, el contacto social, el mejoramiento de la productividad, el aprendizaje colaborativo, la información eficaz y, finalmente, el docente puede

²³ Término extraído del Libro *Take Today* (McLuhan & Nevitt 1972) y popularizado posteriormente. Prosumidor o *prosumer* es un acrónimo formado por la fusión de las palabras en inglés *producer* (productor) y *consumer* (consumidor). Más adelante veremos la importancia de este cambio de rol en la web social.

diseñar y poner a disposición del alumno los materiales del aprendizaje. No obstante, salvo el apartado para la información eficaz en donde se hace referencia al texto corto pero con un alto índice de comunicatividad, consideramos que el resto de ventajas no son exclusivas del aprendizaje ubicuo, sino que también pueden ser aplicadas al aprendizaje *online* regular. Esta visión chocaría con la afirmación de Zapata-Ros en la que se recomienda dar a cada tecnología el papel pedagógico adecuado.

Por nuestra parte, en lo que se refiere a las aplicaciones reales del *mLearning* que se pueden integrar en el contexto del aprendizaje informal y del aprendizaje formal, destacaremos las que consideramos más relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Sharples, Taylor, & Vavoula, 2005, 2010; Gikas & Grant, 2013).

En primer lugar, siguiendo la marca de continuación de Zapata-Ros (2012), destacamos el apoyo a las clases presenciales. Aunque no consideremos que, en un ambiente universitario y formal, el uso del *mLearning* sea la utilización más adecuada desde una perspectiva metodológica, sí que creemos que hay determinados contenidos que pueden ser trabajados de manera productiva mediante el uso de los teléfonos móviles y de los llamados *Smartphones*. En una clase de lengua extranjera, por ejemplo, muchos son los usos que le podemos dar a aplicaciones de las redes sociales como *Twitter*. Casos como los descritos por Varo y Cuadros (2013) sobre utilizaciones medidas de esta red social son buena prueba de ello.

Por otra parte, el uso de estos dispositivos móviles pueden llegar a ser un aliado para el alumno y para el profesor en el normal funcionamiento de la clase. Así, no es poco frecuente que el docente no esté seguro de un dato o, en el caso de las clases de lenguas extranjeras, de una palabra y pueda pedir a los alumnos para que la busquen en Internet mediante sus propios dispositivos.

Para el alumno, puede ser una ventaja el hecho de que se está hablando de un tema en particular y buscar alguna información que le sugiera ciertas dudas, evitando así la interrupción del normal funcionamiento de la clase. Al mismo tiempo, se potencia el componente autónomo del estudiante.

En segundo lugar, la exposición al *Input* audiovisual en cualquier momento del día. El uso de *podcast*, *videocast* o acceso a periódicos, entre otros, se adaptan a la perfección a su lectura en

los dispositivos móviles. De esta manera, el alumno no tiene que esperar a llegar a casa y preparar con alguna antelación el momento de aprendizaje en su casa. Los contenidos son recibidos en su dispositivo móvil y por lo tanto puede acceder a ellos en cualquier momento.

En tercer lugar, la producción rápida de textos. Sabemos que, de momento, las aplicaciones móviles entendidas como *smartphone* y tabletas no tienen la suficiente capacidad para que el trabajo en ellas sea tan cómodo como en un ordenador portátil o de mesa. No obstante, hay determinadas acciones que se pueden realizar de manera rápida y fácil y muchas veces con una calidad muy cercana a la realizada en dispositivos ‘fijos’.

Actualmente, las páginas web más conocidas de producción de texto, audio y video, disponen de aplicaciones específicas para móviles, por lo que la producción de texto audiovisual es más fácil que nunca.

Por otra parte, al utilizar dispositivos móviles nos podemos encontrar con los siguientes inconvenientes:

En primer lugar, nos encontramos en un contexto con un alto índice de distracción. El proceso de aprendizaje *online* de por sí, ya tiene muchas distracciones provenientes de la propia mecánica del uso que realizamos en el dispositivo fijo. Si a eso le añadimos las distracciones por el contexto exterior, este problema se puede ver gravemente perjudicado en determinados contextos en los que se da el *mlearning*.

En segundo lugar, con las limitaciones en cuanto a la capacidad de producción, como hemos dicho, los dispositivos móviles no son los más adecuados para la edición de la producción. De momento, este tipo de aparatos tiene muchas limitaciones. La razón principal, es que pese a los esfuerzos realizados por las diferentes compañías en adaptar sus modelos para la producción y a pesar de estar consiguiendo buenos resultados, sigue siendo insuficiente.

Finalmente, existe una posible saturación en el proceso de aprendizaje. El hecho de estar conectados casi 24 horas al día puede provocar el hartazgo del alumno ante el proceso de aprendizaje. El uso de este tipo de formatos y tareas deberá estar limitado a un uso razonable. Ya que podemos encontrarnos con problemas si los alumnos se dependen mucho del móvil para trabajar en la clase de manera formal.

3.1.2. Multifocal

En la línea del apartado anterior, el aprendizaje no solo se realiza en diferentes dispositivos móviles, sino también mediante la utilización de diferentes herramientas, desde y en diferentes focos contextuales. Así, se considera necesario la utilización de varios contextos de aprendizaje, entre los que se escogieron *Moodle*, *Facebook* y *Twitter* como focos *online* y la clase presencial como contextos físicos.

Abordando el aprendizaje desde estas perspectivas, podremos alcanzar la mayor parte de los niveles en los que se produce el aprendizaje.

Como veremos, el uso de las redes sociales como componente focal del aprendizaje, será solo optativo ya que creemos que deberemos respetar el uso íntimo de este tipo socialización.

Del mismo modo, el aprendizaje que se da en cada uno de los contextos tiene unas características particulares.

En el foco presencial, el aprendizaje se da por conversaciones síncronas e por improvisación. En el foco de LMS, el aprendizaje aparece por la práctica sistemática y pedagógica de los contenidos y con algunas conversaciones asíncronas dadas en los foros.

Finalmente, en el foco de las redes sociales, el aprendizaje aparece por la improvisación, por el aparente caos en los contenidos y por vía de la multimedia (escrita, vista y oída)

Analizaremos los apartados más adelante, cuando tratemos de la puesta en práctica de este modelo de diseño instruccional.

3.1.3. Multilineal

Sabemos que el éxito o en el fracaso de la adquisición de contenido o, desde la perspectiva del aprendizaje del construccionismo cognitivo, la construcción de aprendizaje; depende de la *conversación* que se establezca entre el alumno y el contenido. La escuela de la Gestalt y posteriormente su adaptación a la didáctica de Piaget, nos proporcionan pistas sobre estas conversaciones.

Así, creemos fundamental diseñar contenidos y metodologías propias para cada discente. No obstante, sabemos que el diseño personalizado implica un mayor índice de trabajo al que no todos los docentes tienen la posibilidad de poder responder de manera adecuada.

Sin embargo, con la ayuda de las aplicaciones *online* de aprendizaje, este trabajo puede ser mucho mejor adaptado a la realidad del alumno como individuo y como integrante de un grupo al que pertenece y en el que se identifica.

Por este motivo entendemos que el diseño de un curso y sus contenidos se deben describir según las siguientes características:



Figura. 3
Multilinealidad de los procesos el contenido y la edad

Así, según la figura vemos tres niveles que se entrelazan entre sí y que configuran las características personales de un aprendizaje.

Por un lado tenemos la relación entre estrategias y contenido, por otro entre los contenidos y la madurez; y finalmente entre la madurez y el proceso ²⁴.

- Estrategias y contenido.

²⁴ No deberemos confundir estos procesos secundarios con los procesos básicos que se activan en cualquier aprendizaje como los de la relación con conocimientos previos, paralelismos con otras áreas, componente afectivo, etc.

La relación entre el proceso y el contenido se basa en la afirmación de que no aprendemos de la misma manera, disciplinas como historia, matemáticas o una lengua extranjera. Los procesos que se activan son diferentes en tanto en cuanto la percepción que hacemos de ellas son diferentes. Por un lado, por ejemplo, al exponernos a un contenido como el de la Historia, tendremos que activar el componente de causa y consecuencia, contextualización de la historia, y memorización de fechas. Actuaremos, valga la redundancia como si nos estuvieran contándonos una historia, una *storytelling*. La pregunta que se plantea es: ¿Actuamos de la misma manera en una clase de lenguas? Creemos que no. Las estrategias cognitivas que se utilizan son bastante diferentes y por lo tanto las tenemos que tener en cuenta a la hora del diseño instruccional de un curso y de la creación de un material.

En los ejemplos que nos ocupa particularmente, y como detallaremos más adelante, creemos que el aprendizaje de español para portugueses debe ser entendido según los procesos que estos realizan. Un hablante de portugués, al aprender español, activa unos procesos diferentes a los que activaría un francés, un inglés o un japonés. De ahí, que si queremos que el aprendizaje formal sea el más productivo y exitoso posible, deberemos adecuar las estrategias por las que lo queremos guiar dependiendo de sus propios procesos. En otras palabras se hace evidente el uso de un manual/curso diseñado desde la perspectiva del lusohablante ya que los manuales o curso generalistas tienen muy poco impacto en este tipo de aprendientes.

- Contenidos y madurez.

Aquí entran en juego dos elementos fundamentales: por un lado aquello que interesa, el componente afectivo; y por otro, las relaciones que se establecen con los contenidos nuevos y los que ya se conocen. Cuanto mayor sea el índice de relación entre ellos mejor calidad tendrá el aprendizaje.

Sabemos que la madurez en el aprendizaje puede repercutir en el tipo y la calidad de este. El constructivismo nos enseña que las interrelaciones que se establecen en el aprendizaje son mucho mayores cuánto más sabemos. De la misma manera, aquello que interesa, porque se tiene como algo que define al individuo, se transforma en un aprendizaje de mayor calidad.

- Madurez y estrategias.

Ciertos autores como Kolb y Alonso (Kolb, 1984; Alonso, Honey, & Gallego Gil, 1994) han sugerido una evolución en los estilos y estrategias de aprendizaje según la madurez del aprendiz. Aunque existen discrepancias en la tipología en el aprendizaje, sabemos que sí existe una diferencia entre aprender una lengua según la madurez en la que el estudiante se encuentre (Lenneberg, 1967; Krashen, 1974, 1979).

3.2. Aprendizaje formal e informal

Son diversas las teorías que intentan explicar el fenómeno del aprendizaje. Todas ellas, desde Piaget, Vygotsky, Mayer o Siemens entre otros, han descrito o intentan describir los procesos que se activan en el aprendizaje de manera general y la explicación del posible éxito o fracaso del mismo. De todas ellas hemos podido extraer conclusiones que nos han hecho evolucionar teóricamente. No obstante, y pese a las diferencias evidentes entre las distintas escuelas y sus visiones, existen en todos ellos dos elementos que siempre se repiten como descriptores del proceso de adquisición²⁵. Estos comunes denominadores son la motivación como principal impulsor del aprendizaje y, por otro lado, la experiencia como técnica de adquisición real de los nodos cognitivos.

Consecuentemente, podemos decir que sin motivación, sea del tipo que sea, se concluye el proceso de aprendizaje y sin experiencia no hay adquisición. Así, nos parece buena, y sintética la definición que hace de aprendizaje Alonso (1994) que considera el aprendizaje como el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia.

Buena muestra de ello es el aprendizaje de lenguas extranjeras. Todos los que han experimentado el aprendizaje desde un punto de vista explícito o son gerentes del aprendizaje en alguna institución, son conscientes de que la práctica y la motivación es un elemento fundamental para la correcta adquisición de una lengua extranjera.

²⁵ No debemos confundir el proceso de adquisición con el aprendizaje o la adquisición. El primero hace referencia al camino que se realizan para el objetivo, esto es, la adquisición. Para una recopilación sucinta de las consideraciones sobre aprendizaje recomendamos el texto Zapata-Ros (2012).

Por otro lado, y en relación con lo dicho más arriba, consideramos que tanto la motivación como la experiencia no se pueden aislar a un único contexto de aprendizaje. El aprendizaje es situacionalmente libre y no siempre está circunscrito a un proceso de enseñanza/aprendizaje ya que en muchos contextos no hay un agente activo (o docente) que guíe la adquisición de contenidos. Es por eso, que sin restarle importancia al aprendizaje formal (sea este presencial, *online* o en régimen de semipresencialidad) no se puede dejar de pensar en que muchos de los contenidos que nuestros alumnos van a adquirir, van a ser procesados fuera de la clase y fuera de los libros de texto.

Sumando estos dos conceptos (propulsores y contextualización del aprendizaje), podemos afirmar que existen varios focos de aprendizaje que están interconectados entre sí y que en posición sumativa y complementaria, conforman el aprendizaje real y total del aprendiz. En este sentido, y de manera transversal, no podemos dejar de notar al lector que tal y como se afirma acertadamente en la literatura académica pedagógica actual (Long, 2005; Cejudo, 2013; Stenhouse, 1975; Cobo & Moravec, 2011), el proceso de aprendizaje, debe ser centrado en el alumno en toda la extensión del currículum y por ende debe ser adaptado a él y al grupo de manera que pueda ser efectivamente llevado a cabo en la realidad.

En este proceso de aprendizaje interfocal, diferenciamos entre: dónde y en qué condiciones se da el aprendizaje (en el sentido ubicuo y entre aprendizaje formal e informal), cómo se procesan los contenidos (estilos de aprendizaje, percepción y procesamiento de la información) y cuándo se da este aprendizaje (Madurez, Aprendizaje a lo largo de la vida). Con todo ello, obtendremos el que debe ser el fin último de todo aprendizaje formal: un aprendizaje autónomo.

En el contexto de la adaptación a la que nos referíamos, y con el objetivo final del aprendizaje a lo largo de la vida, es fundamental la clasificación entre aprendizaje formal e informal.

En este sentido, sin querer entrar en el debate entre los límites entre el aprendizaje informal y el formal (Scribner & Cole, 1973; Cobo & Moravec, 2011; Hoffman, 2005; Hager & Halliday, 2007), diferenciamos y entendemos aprendizaje formal como aquel en el que se desarrolla de una manera controlada y en una institución de aprendizaje. Por otro lado, el aprendizaje informal es

aquél que se realiza cuando no hay una institución explícitamente ligada a ese aprendizaje. Creemos que es esta la principal característica que diferencia ambos aprendizajes.

No cabe duda que, en una sociedad competitiva, necesitamos un aprendizaje formal explícito que nos guíe y que nos evalúe objetivamente dentro de los parámetros establecidos para el efecto. El aprendizaje formal ahorra al estudiante mucho tiempo en la investigación personal ya que tiene la ayuda de un tutor que le guía en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, este tipo de aprendizaje siempre deberá tener como finalidad última la independencia del estudiante y la consecución de la figura del estudiante autónomo (Knowles, Holton, & Swanson, 2011; Long, 2005).

Aprendizaje Formal

Consideramos que dentro de este tipo de aprendizaje podemos englobar los *Learning Management System* (LMS). Muchos de los diseños pedagógicos y metodológicos con apoyo o completamente formados con LMS no dejan de ser una simple transposición metodológicamente hablando de los cursos presenciales a los cursos *online*. Obtenemos puntuaciones, el aprendizaje está muy marcado en cuanto a la metodología y pocas veces se nos propone salir de la plataforma. Este modelo es idéntico a una clase presencial en una institución formal. Obviamente, todo tiene sus ventajas y desventajas. Como hablaremos más adelante, este tipo de enseñanza es ideal y se adapta perfectamente al estilo de aprendizaje de determinados alumnos. Es por eso, que parece obvio que deberemos enfocar nuestro curso formal *online*, presencial o semipresencial como un puente hacia el informal, llegando así al objetivo del aprendizaje a lo largo de la vida mediante la adaptación de la metodología a nuestros alumnos. Digamos, que los ejercicios, tareas o proyectos que planteemos a nuestros alumnos siempre deben tener una carga alta de reflexión, de extracción de hipótesis, comprobación y enfocados a la realidad.

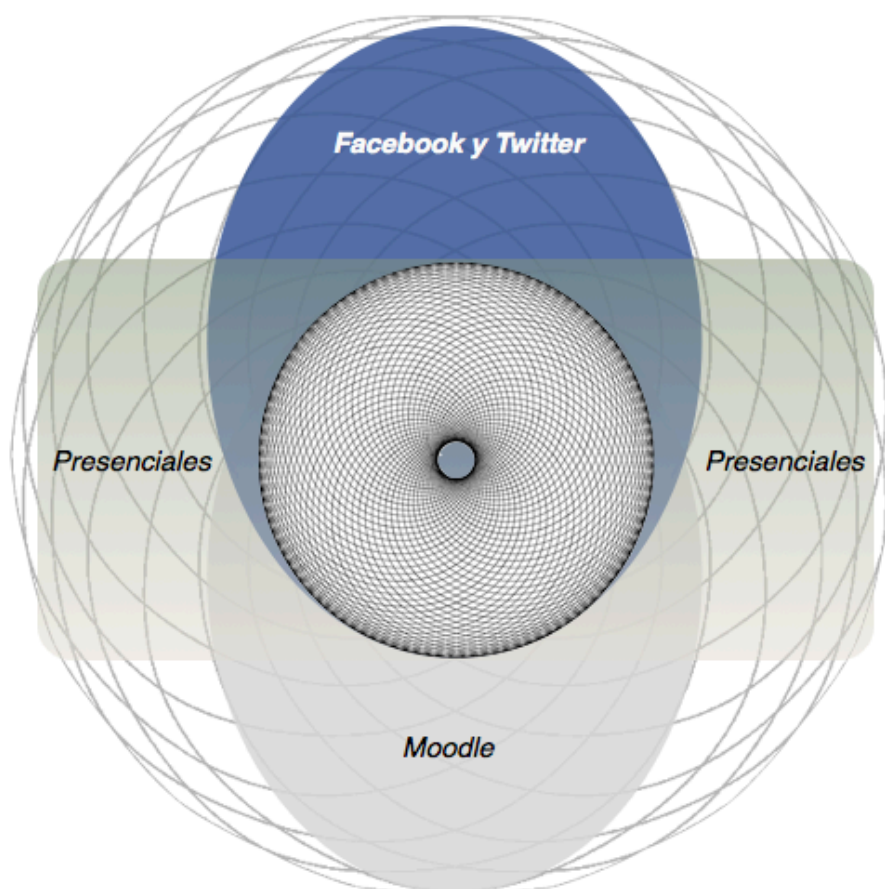
Aprendizaje Informal

El aprendizaje informal es el camino seguro hacia el fin último de cualquier tipo de enseñanza ya que este tipo de aprendizaje será el más habitual a lo largo de la vida de cualquier persona. Esta disposición clave aumenta cuando estamos hablando de aprendizaje a través de Internet. Aunque sabemos que en cuanto a adquisición de contenidos desde el punto de vista cognitivo, la enseñanza *online* no parece obtener resultados mucho mejores (Means, Toyama,

Murphy, Bakia, & Jones, 2010), sí que sabemos que la capacidad de seleccionar información es mayor cuanto más integrado esté el alumno en un ambiente *online* de aprendizaje. Un alumno que trabaja en Internet, cuyo procesamiento de la información se centra en un aprendizaje informal en gran medida, obtendrá mayor destreza en el aprendizaje autónomo que otro alumno que solo haya experimentado la enseñanza presencial (Cobo Romaní & Moravec, 2011). Al participar en un ambiente *online*, el alumno se vuelve más conectado a la información que aparece en Internet y por lo tanto desarrolla competencias diferentes a un alumno que solo depende del tutor para la adquisición de contenidos.

Por otra parte, desde nuestro punto de vista, creemos que debemos implementar el uso de las redes sociales como elemento indispensable en la enseñanza formal con el propósito de servir de puente hacia el aprendizaje informal. El uso de estos instrumentos hace que la información fluya de una manera más rápida pero también más efectiva no solo desde la perspectiva de la adquisición y construcción del contenido, sino además desde el punto de vista de las relaciones creadas entre compañeros y entre el profesor-tutor de la asignatura (Reig, 2012; Cobo & Moravec, 2011).

Este ecosistema del aprendizaje podría resumirse en la siguiente figura:



*Figura 4:
Ecosistema de una clase de lenguas extranjeras integrada por herramientas
focalizadas hacia el aprendizaje formal y el informal.*

A continuación veremos algunos ejemplos de estos tipos de aprendizaje adaptado al proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras según su pertenencia a un sistema formal o informal.

3.2.1. Plataformas de aprendizaje educativas enfocadas desde el aprendizaje formal.

Como hemos visto, consideramos fundamental la integración en un aprendizaje formal y jerárquico con el aprendizaje informal y espontáneo (Conner, 2013). No obstante, también creemos que esta separación se debe hacer de una manera ordenada y planificada, rescatando la idea de Zapata-Ros (2011) de "atribuir a la tecnología en cada caso el papel adecuado." (Zapata-

Ros, 2012a, p.6). Como veremos más adelante en la demostración de una metodología de curso de lengua extranjeras (CAP. 5) ambos tipos de ambientes del ecosistema tendrán sus propios objetivos según el objetivo didáctico que podamos extraer de él. Así, por ejemplo, utilizaremos la plataforma de aprendizaje formal con el fin de entregar ejercicios solicitados para su evaluación numérica, información y elementos de la evaluación de la asignatura, mientras que utilizaremos las plataformas enfocadas en un aprendizaje informal para la distribución de contenidos, comentarios libres en la lengua objeto y potenciar el componente afectivo de la lengua entre otros.

En primer lugar, en este apartado veremos cómo funcionan los LMS, características y posibles usos en las clases de lenguas extranjeras. De la misma manera, continuaremos haciendo referencia a los MOOC debido a la importancia que están demostrando en el campo de la enseñanza universitaria, masiva y abierta actualmente.

3.2.1.1. Los LMS

Así, en un contexto de aprendizaje *online*, no podríamos dejar de hablar de los Sistemas de gestión de aprendizaje (en sus siglas en inglés LMS).

Los *LMS* son programas diseñados para la gestión del aprendizaje desde muchos puntos de vista. De manera general, las instituciones suelen utilizarlo en un servidor propio o bien en la nube. De manera particular, y aunque cabe la posibilidad de que cada programa ofrezca unas opciones u otras, podríamos decir que su finalidad es la gestión de la información referente al aprendizaje en todos sus contextos. Uno de los ejemplos más populares es el *software* libre *Moodle*. Entre las principales funcionalidades de los *LMS* se encuentra la gestión, administración y la dirección de los usuarios (alumnos y profesores); gestión de los recursos; actividades de formación académica y sus contenidos; administrar los accesos a los contenidos; controlar y dar seguimiento del proceso educativo; realizar las evaluaciones; generar los informes de la ejecución realizada durante cada curso o actividad educativa; gestionar los servicios de comunicación (como lo son los foros de discusión, videoconferencias, chats, comunicación por correo electrónico, blogs, entre otros). También debemos añadir a estas funcionalidades uno de

los objetivos que, desde nuestro punto de vista, es uno de los más importantes: estos programas están desarrollados para que se compartan y ejecuten libremente a través de Internet.

Así, de acuerdo con la naturaleza de la distribución según los derechos de autor del propio *programa*, se pueden categorizar en plataformas de *Software* libre y plataformas comerciales o de propietarios. Las primeras nacen como alternativa a las plataformas de pago en el que la institución que las adopta debe pagar por el uso del programa. Los *LMS* bajo este tipo de licencias gratuitas son, naturalmente más populares. Estas herramientas *Open Source* son generalmente desarrolladas por instituciones educativas o por personas que están vinculadas al sector educativo. Entre las más usadas están *dotLRN*²⁶, *Moodle*²⁷, *Claroline*²⁸ o *Dokeos*²⁹. Las segundas, son sistemas generalmente robustos, con bastantes documentos y con diversas funcionalidades que pueden expandirse de acuerdo con las necesidades y presupuesto del proyecto. Entre las más conocidas, encontramos *Blackboard*³⁰, *A tutor*³¹ o *QSMedia*.

De la amplia oferta que existe actualmente en el mercado y el tiempo que están en el mercado hace inútil discutir sobre las características de esto. No obstante, hemos creído necesario hacer referencia a los elementos que deberemos tener en cuenta a la hora de escoger un *software* u otro. Por este motivo, damos por válida la identificación de categorías realizada por Graf & Lift (2005) y adaptada por Lagarto (2009, pp.75-76) que a modo informativo pasaremos a citar y comentar con el objetivo de analizar las características a las que más importancia le deberemos otorgar.

En este sentido, las características de las que podemos sacar un provecho más productivo y que debemos tener en cuenta a la hora de escoger un *LMS* para guiar el proceso, las podemos discriminar entre las características de la comunicación, de objetos de aprendizaje, de la gestión de usuarios, de la usabilidad y algunos aspectos técnicos.

²⁶ <http://www.dotlrn.org>

²⁷ <https://moodle.org>

²⁸ <http://www.claroline.net>

²⁹ <http://www.dokeos.com> existe versión libre y versión Pro de pago.

³⁰ <http://www.blackboard.com>

³¹ <http://atutor.ca>

En el nivel de la comunicación podemos destacar el chat, el correo electrónico, los anuncios, las conferencias *online*, las herramientas de colaboración y las herramientas asíncronas y síncronas. En lo que respecta a los objetivos de aprendizaje podemos encontrar las herramientas de exámenes, de inclusión y exportación/importación de materiales, ejercicio y otros OA. Por otro lado, tenemos las herramientas de gestión de datos de los usuarios como son el *tracking* o seguimientos, el acceso a estadísticas o la identificación de usuarios *online*. También la usabilidad será un elemento clave en cuanto a la facilidad de manejo por parte de los usuarios y del docente; la documentación que aporta para el manejo, la asistencia técnica de expertos y sobre todo en lo que se refiere a la adaptabilidad a nuestros intereses según el cuadro pedagógico pretendido. Finalmente, los aspectos técnicos como la facilidad y simplicidad para que un usuarios no experto pueda administrar y gestionar la plataforma deben ser tenidos en consideración a la hora de decantarse por uno u otro programa.

A continuación, veremos estos indicadores de una manera más detallada con el objetivo de exponer algunas de las necesidades más particulares en una clase de lenguas extranjeras.

En primer lugar, el chat será un indicador importante, si el *LMS* es el único método que se posee para contactar con los alumnos de manera sincrónica. No obstante, en el caso de que el curso posea un alto componente presencial, su importancia se verá seriamente reducida. Al contrario, si el curso es completamente *online* y se preparan actividades síncronas, se convertirá en un elemento fundamental. No debemos olvidar que una de las características a las que le debemos otorgar más importancia es a la instrucción de las tareas. Sabemos que no es fácil aprender en un entorno virtual (esto es, es más difícil que en un entorno presencial), si a esto le añadimos que la respuesta a una duda de cualquier género, puede llegar a tardar cuando lo hacemos por correo, entonces el *chat* se convierte en una herramienta fundamental.

A modo de ejemplo, el autor de este trabajo colaboró como profesor de español en el proyecto *Escola Móvel* ofrecido por el *Ministério da Educação* portugués a alumnos de enseñanza secundaria que debido a diferentes circunstancias no podían asistir a las clases presenciales con regularidad y por lo tanto su enseñanza se convirtió en completamente *online* a través de la plataforma *Moodle*. En este tipo de enseñanza, el *chat* se convertía en una herramienta fundamental ya que los alumnos estaban obligados a asistir a las clases en horarios

definidos, de manera que tanto el profesor como el alumno tenía la obligación de concentrarse *online* al mismo tiempo. A pesar de que las instrucciones estaban muy claras, incluso los mejores alumno podrían tener dudas a la hora de realizar las tareas propuestas. En este sentido, el *chat* se transformaba en una herramienta *sine qua non* para el correcto funcionamiento de las clases de español.

No obstante, en otro tipo de enseñanza completamente diferente como era una enseñanza presencial con apoyo de la plataforma *Moodle*, los alumnos realizaban clases presenciales de dos a tres sesiones por semana por lo que el trabajo en *Moodle* era asíncrono y las dudas surgidas se resolvían en las clases. Además, los alumnos universitarios, tenían a su disposición el perfil profesionalizado de *Facebook* del profesor en el que podían solucionar dudas urgentes a través del chat. Sintomáticamente, esta vía para resolver dudas fue muchas más veces utilizada que la vía del correo electrónico.



*Figura 5:
Captura de pantalla de dudas en los foros en
Facebook.*

En lo que respecta al servicio de correo electrónico, esta herramienta puede ser interesante para el *LMS*, únicamente con el objetivo de evitar el uso de varias herramientas de correo para alcanzar el mismo fin (el correo de la plataforma de *LMS*, la plataforma personal o el correo

institucional) No creemos que tenga un alto valor en lo que se refiere a la elección un *LMS* ya que es una herramienta básica y que cualquier *LMS* lo proporciona junto con la contratación del servidor en el que se apoye.

Por su parte, los anuncios son una herramienta mediante la cual optimizamos en la organización de las informaciones importantes y esporádicas de la que los alumnos van a sacar provecho. Sin embargo, podríamos sustituirla con otras herramientas como el correo, pero perderíamos calidad -como ya ha sido referido- en la organización que, desde nuestro punto de vista, es extremadamente importante en el diseño, preparación y mantenimiento de un curso *online*.

Las conferencias *online* será un elemento importante dentro del proceso y aprendizaje de lenguas extranjeras en un curso completamente *online*. Como veremos más adelante, este tipo de organizaciones del aprendizaje, puede llevar al alumno a dejar de lado el componente de la competencia oral en lo que se refiere a la producción libre, improvisada y espontánea. Por otro lado, no será de tanta importancia en un curso donde este *software* sea exclusivamente como apoyo de la lengua.

No obstante, debemos recordar que la elección de las herramientas utilizadas para el trabajo *online*, deberá siempre regirse por la facilidad de acceso y por la estabilidad de la herramienta. Algunas herramientas para el uso de conferencia no son muy adecuadas a cualquier tipo de usuario. Por ello, preferimos el uso de herramientas exteriores al *software* como *Skype*, el cual es de uso común en la mayoría de los estudiantes o que por lo menos, si no lo conocen, la productividad de empezar a conocer esta herramienta es mucho mayor que aprender, por ejemplo, a utilizar módulo de Colibrí de *Moodle*.

Por otra parte, una de las grandes quejas que se hacen con respecto al uso de los *LMS*, es su falta de recursos colaborativos (Álvarez, 2012). A este respecto, los diferentes programas han intentado solventar este problema con más o menos éxito. A pesar de ello, las soluciones que se proponen no dejan de tener un alto grado de dificultad para un alumno que no sea medianamente experto en la materia. De ahí, que prefiramos el uso de herramientas exteriores como *PBWork* para la creación de wikis.

Una de las cosas que creemos más importantes es la búsqueda de la simplicidad frente a la complejidad. Esto debe ser una condición indispensable para la elección de cualquier herramienta o material audiovisual.

Como ya hemos dicho, la utilización de un LMS, puede ser aprovechado desde un punto de vista de un aprendizaje completamente *online*, en régimen de *b-learning* o bien, solo como plataforma de apoyo a las clases presenciales. En cualquiera de las tres opciones puede llegar a ser muy útil disponer de estas oportunidades tanto síncronas como asíncronas.

En lo que se refiere a los Objetos de Aprendizaje podemos encontrar algunos recursos como son los exámenes, la inclusión de materiales, ejercicios cerrados u OA importados.

Los exámenes en línea pueden ser extremadamente útiles si los entendemos como una evaluación del propio alumno o como una autoevaluación. Son herramientas que nos servirán para calificar al alumno. No obstante, debemos tener en cuenta que en una asignatura como las lenguas extranjeras es relativamente fácil, falsear los resultados de las pruebas mediante la ayuda de herramientas exteriores como *Google Translate*. De ahí que consideremos que no debería ser nuestro objetivo, el realizar exámenes *online* de lenguas. Otro hecho diferente, sería en diferentes disciplinas en donde se propusieran exámenes de producción libre, de contraste de información, o en definitiva, donde no contasen los datos aislados, sino los datos en relación. Otro elemento fundamental es que el propio programa permita la inclusión o la creación de materiales de aprendizaje. Normalmente, este tipo de programas son bastante limitados por lo que la solución de otras herramientas como *Captivate* o *Hype* entre muchos otros pueden ser una solución más satisfactoria que los que ofrecen los diferentes *LMS*. No obstante, uno de los principales elementos que tenemos que tener en cuenta es que esos materiales nos puedan ser útiles en el futuro para otras plataformas. Esto es, que puedan ser exportables a otras plataformas a través de estandars. Algunos ejemplos de estandarización de los materiales son los SCORM³².

En lo referente a la gestión de datos de los usuario, podemos encontrar herramientas de seguimiento, estadísticas o identificación de usuarios *online*. El seguimiento de los movimientos que hacen los estudiantes en la plataforma puede ser un buen motivo para elegir el *software* adecuado. No en vano, el conocer estos datos nos ayudarán a saber si nuestros alumnos están

³² Sharable Content Object Reference Model

teniendo algún tipo de problemas con las tareas propuestas, si han accedido a la plataforma, si han visto el ejercicio pero lo han abandonado o si han llegado a ver algún objeto de aprendizaje y cuánto tiempo han estado viéndolo. Aunque no será una herramienta fundamental, nos puede ofrecer muchas pistas de cómo los alumnos están interactuando con los recursos que les ofrecemos.

Las estadísticas sobre los errores o sobre los abandonos de los ejercicios nos parece que es una condición fundamental a la hora de escoger uno u otro *LMS*. El hecho de tener estadísticas sobre cuál ha sido el mayor error cometido, por ejemplo en unos ejercicios de *cuestionario* nos dará una idea aproximada de las mayores debilidades de nuestros alumnos y por lo tanto, dónde deberemos hacer refuerzos para solventar el problema. Por otro lado la identificación de usuarios *online* puede llegar a ser útil saber qué usuarios están actualmente utilizando la plataforma. No obstante, no es un indicador con el peso suficiente como para decantarse por un *LMS*.

En lo referente a la usabilidad, tendremos que tener en cuenta si la plataforma es de fácil manejo, si existe documentación de apoyo, si tiene asistencia técnica para resolver posibles problemas, y si es adaptable a nuestro modelo pedagógico y a nuestras necesidades particulares.

Una de las principales quejas, como veremos más adelante (CAP. 5), de los alumnos que han de utilizar los *LMS*, principalmente *Moodle*, es que estéticamente no es agradable y que su uso no es fácil. Realmente, el uso de los *LMS* no es fácil ya que se presentan muchas opciones en una misma página. Es por ello que al inicio de la relación con algún *LMS* sea un poco frustrante. No obstante, conforme se va avanzando en el uso y el dominio de las herramientas que ofrecen se observa una tendencia a la normalización.

Sin embargo, aunque ese proceso de normalización se da con seguridad, creemos que los primeros momentos de utilización en iniciados, debe de ser lo menos traumático posible. De ahí, que sea recomendable entre una y dos sesiones explicativas sobre el funcionamiento de la plataforma y explicación detallada de los principales tareas y recursos que vamos a realizar. En un contexto completamente *online*, se recomienda una primera sesión de ambientación (Pereira et al., 2007)

Este sí, nos parece un ítem al que le debemos prestar la mayor atención posible. Sabemos que la estética y el diseño forman una parte importante en la comunicación y en el aprendizaje y

si nuestro *LMS* es feo o desagradable o sombrío no estamos aprovechando toda la potencialidad comunicativa de cualquier material (Andrade, 2012; Rafols & Colomer, 2012).

Por otra parte, sabemos que la información sobre el funcionamiento de cada uno de los elementos del *software* se revela como especialmente importante; no solo para los alumnos, sino fundamentalmente para la formación de los docentes que con una nueva herramienta. El hecho de poder solventar las dudas gracias a una buena documentación sobre el funcionamiento y poder, al mismo tiempo, descubrir funcionalidades que anteriormente desconocíamos es fundamental para poder sacar el máximo rendimiento posible.

Por su parte, la asistencia, tanto si compramos un *software* como si compramos un *hosting* en Internet, es fundamental. Normalmente, los *software* en educación están salvaguardados por los servicios informáticos del centro educativo y serán ellos quienes nos aclaren la mayor parte de las dudas que puedan surgir. No obstante, dudas sobre la utilización de un determinado recurso, puede que no sea la mejor solución preguntarle al encargado del mantenimiento informático. De ahí la importancia de disponer de una ayuda en la asistencia de problemas. Sin embargo, en *LMS* populares como lo son *Moodle* o *Dokeos*, la disponibilidad de foros que discuten muchos problemas nos será de gran ayuda a la hora de solucionar los problemas o aclarar las dudas que nos puedan surgir.

En cuanto a la adaptabilidad, se refiere a la adaptación a la institución, al usuario, la personalización y a la extensibilidad del curso y de las exigencias del modelo pedagógico. Un programa debe de ser capaz de adaptarse a las necesidades propias de la institución (si necesita programas adaptados para determinados contenidos programáticos, matriculaciones, etc.) o bien al usuario (notas, estética, y necesidades idiosincrásicas del curso, etc.)

Si en una disciplina como las lenguas extranjeras en donde el *input* de videos extraídos y incrustados es fundamental y el programa no acepta este tipo de conexiones, no será un *LMS* adecuado al curso y por lo tanto deberá ser rechazado como opción.

En cuanto a los aspectos técnicos, debemos tener en cuenta que en una plataforma de este tipo, vamos a almacenar mucha información muy relevante. Información como entrega de trabajos, notas, comentario, información transcendental, etc. Si la plataforma no nos aporta la suficiente seguridad en cuanto a posibles ataques, o en cuanto a estabilidad, es mejor no tenerla

en cuenta. Un consejo útil es escoger aquellas plataformas con más usuarios y sobre todo con más tiempo de experiencia ofreciendo su soporte. Esta será una garantía que, aunque no lo será al 100%, por lo menos nos aseguraremos que en caso de haber problemas hay toda una comunidad de afectados respaldándonos. En el caso del uso de una institución, no tendremos problemas con la administración y gestión de cursos ya que la mayor parte de ellas permite la gestión de los usuarios o la autorización de diferentes niveles de gestión. De la misma manera, para un usuario privado, la instalación de la plataforma no tiene mayores problemas. Muchas empresas de venta de *hosting* incluso ofrecen la posibilidad de descargar los LMS desde sus propios servidores de una manera bastante simple.

Como hemos visto, los diferentes LMS que existen hoy en el mercado cuentan con un alto índice de introducción en las instituciones tanto de enseñanza obligatoria como de enseñanza secundaria y universitaria en el mundo occidental. A pesar de eso, la evolución de las diferentes formas de entender el aprendizaje evolucionan muy rápidamente y por ello los diseñadores de este tipo de herramientas deberán actualizarse cada vez con más frecuencia.

No obstante, una de las grandes críticas que se le achacan a este tipo de sistemas de contenidos es que son muy cerradas, se basan en el aprendizaje explícito y no tienen una buena adaptabilidad al contexto de aprendizaje de una era sobre informada y multiconectada (Adell & Quintero, 2010; Pereira, Mendes, Morgado, Amante, & Bidarra, 2007; Siemens, 2010). Sin embargo, algunos LMS como *Edmodo*, realizan esfuerzos considerables para realizar esa transición entre la cultura de CD-ROM y de los objetos de aprendizaje a la cultura de las redes sociales.

Desde nuestro punto de vista, los LMS forman una parte importante del aprendizaje formal e institucional. No obstante, creemos que según cómo vivimos la información actualmente, este tipo de programas debe o transformarse completamente o bien estaremos ante una pérdida del potencial que las redes sociales pueden representar para el aprendizaje informal o no-formal y que debería reflejarse en los contenidos adquiridos a lo largo de nuestra carrera profesional y personal. Esto se vuelve especialmente relevante en lo que respecta al aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras. El uso único de LMS, así como el uso único de las redes sociales puede

provocar un vacío en la calidad de la enseñanza pero sobre todo de la adquisición en ambos lados. Como veremos más adelante, los autores sostienen que la mejor manera de aprovechar tanto los materiales multimedia y *online* es la combinación real y sistemática (implícita o explícita) de ambos ambientes de aprendizaje.

3.2.1.2. Los MOOCs

Antes de empezar a revisar qué son los MOOC, en qué consisten y cuáles son sus metodologías, no queremos empezar sin expresar nuestras dudas con respecto a la inclusión de en este trabajo debido a que son relativamente recientes y a pesar de su explosión exitosa en diferentes universidades prestigiosas como la Universidad de Stanford, el MIT o la UNED española con el lanzamiento de sus COMES (Curso *Online* Masivo y Abierto). No obstante, creemos necesario y relevante hacer una pequeña incursión en este modelo de aprendizaje *online*, no tanto por la revolución de su pedagogía, sino por la importancia como formato en el contexto del aprendizaje *online*.

Desde hace algunos años este tipo de cursos ha creado cierto tipo de incertidumbre, de urgencia y de preocupación en las instituciones educativas, principalmente en las instituciones universitarias. No hay duda de que se trata de una nueva tendencia a nivel mundial, el problema reside en si es realmente una revolución en el mundo educativo, si es simplemente una transición hacia un modelo de cursos *online* transmisible a lo largo del tiempo o si, en cambio, se trata simplemente de una moda pasajera.

En un contexto donde la certificación de conocimientos estaba exclusivamente supeditaba a las instituciones formales pero donde, sin embargo, el conocimiento está más distribuido que nunca, surgieron de la mano de los padres del conectivismo George Siemens y Stephen Downes crearon un curso revolucionario llamado *Connectivism and Connective Knowledge (CCK08)*³³, el que podríamos considerar como el primer MOOC.

Otra pregunta que cabría cuestionarse es sobre la identidad de este tipo de cursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la disciplina de las lengua extranjeras.

³³ <https://sites.google.com/site/themoocguide/>

MOOC es el acrónimo en inglés de *Massive Online Open Courses* (en español se suele traducir como *Cursos Online Masivos y Abiertos*). De ahí que entre las principales características de estos cursos es que son masivos, abiertos y *online*.

La masificación es la característica más idiosincrásica de este tipo de cursos ya que no existe un número cerrado de participantes. Todos los usuarios que quieran participar en este curso pueden hacerlo. Esto supondrá como veremos una de sus grandes ventajas desde el punto de vista de la democratización del acceso a la educación reglada, pero también uno de sus principales desventajas ya que, al ser cursos fundamentalmente participativos, el número de componentes activos puede hacer que se pierda ese componente de sintetización que todo el aprendizaje necesita. Por otra parte, la evaluación de aprovechamiento puede verse muy afectada ante el desbordamiento de participantes con pocos docentes que evalúen. Ante esta situación, cada vez son más los cursos que intentan automatizar el proceso de evaluación con el fin de minimizar la intervención de docente más allá del diseño del propio curso. Obviamente, este proceso de automatización de la evaluación tendrá repercusiones negativas en la calidad de la metodología aplicada y por lo tanto en el proceso de aprendizaje. En este sentido, los defensores de este tipo de cursos sostienen que la calidad no se ve afectada ya que se refuerza con las actividades colaborativas que realizan los participantes.

Las características de ser abiertos la podemos interpretar de maneras diferentes. Por un lado, no son necesarios requisitos iniciales para la matriculación. Por otro, son gratuitos en su matriculación; pero no así en los materiales necesarios o bien a la hora de obtener una certificación. Finalmente, podemos entender que los recursos ofrecidos son libres. No obstante, los materiales aunque de libre circulación, pueden estar registrados mediante *Copy Left* o diferentes registros de propiedad (Travieso, 2003).

Finalmente, son cursos eminentemente *online*. Esta característica, permite la disponibilización de materiales de la web, contenidos multimedia, y sobre todo, permite una flexibilidad en el tiempo diario dedicado al curso que otro tipo de cursos son incapaces de ofrecer.

No obstante, dependiendo del tipo de curso al que nos enfrentemos podemos encontrar curso que exijan sesiones presenciales, manuales o materiales físicos en papel o que impongan un estricto programa semanal de trabajos.

Los temas de los que tratan suelen ser amplios e interesantes. De esta manera se atraen a muchos más alumnos. Podríamos decir, que son como cursos libres. En el que si al alumno le interesa cierto tipo de conocimiento de una manera organizada puede acceder a él.

Como hemos visto, estas características son bastante generales, por lo que la concretización del curso dependerá mucho de la institución que realice el curso y de sus propios intereses. Por este motivo se pueden llegar a diferentes clasificaciones de los cursos MOOC según el objetivo por el que han sido diseñados (SCOPEO, 2013). Si están basados en el aprendizaje distribuido en la red, basados en tareas o basados en contenido (Martí, 2012).

En primer lugar tenemos los cMOOC. En su origen los MOOC eran cursos conectivos, centrados en la colaboración en el aprendizaje activo de los alumnos y con mucha interacción en la red. En este tipo de cursos todos los participantes actúan en el mismo nivel, todo actúan como profesores y como alumnos. Se trataba realmente de seminarios especializados y sin evaluación. Son cursos distribuidos, descentralizados y participativos.

Es con los cursos xMOOC cuando se produce la mayor explosión de los MOOC. Estos cursos aprovechan el carácter conectivo y masivo de los anteriores cMOOC, pero organizan el caos propio del aprendizaje social introduciendo diseños más estructurados basados en videos cortos o documentos de lectura en formatos estáticos como el *pdf* (Caravantes, 2013). Además incorpora procesos de evaluación en los que no interviene el docente como cuestionarios con corrección automática o sistemas de evaluación entre iguales.

Estos MOOC continúan en proceso de adaptación y surgen nuevas modalidades como los bMOOC que no son más que cursos presenciales con un componente de *Blended Learning* con seminarios de tipo conectivo o cMOOC (De Waard et al., 2011)

Finalmente, tenemos los smMOOC y están más orientados a instituciones universitarias, en el que se pierde el sentido de masivo para ganar en la atención y personalización del alumno. Sus siglas se deben a *Small* (Caravantes, 2013). Como es evidente, para que un MOOC tenga éxito

además de un tema atractivo, debe provenir de una institución u organizadores de reconocido prestigio.

El papel del docente en el diseño del curso no deja de ser muy parecido que el de realizar un curso *online* tradicional. No obstante, como nos hemos referido más arriba la característica de la masificación hace que se tengan en cuenta otros papeles en personal no docente como el de animador de los foros. Incluso, en determinados tipos de MOOC serán los propios alumnos activos quienes se encarguen de ello (Caravantes, 2013).

En lo que respecta a las evaluaciones en el proceso de aprendizaje de un MOOC, este puede ser uno de los temas que más problemas formales plantea (Zapata-Ros, 2013). Aunque no se ha llegado a un consenso relativamente unificado, la solución más regular es contabilizar la actividad significativa y productiva que este alumno activo ha tenido en el curso o bien la evaluación entre pares (Zapata-Ros, 2013; S. Cross, 2013; Kellogg, 2013; SCOPEO, 2013). No obstante, no deja de ser una visión subjetiva del aprendizaje.

Otras soluciones más satisfactorias pasan por realizar un examen presencial mediante el pago de una matrícula con el fin de obtener la clasificación y poder acceder a un certificado de la institución organizadora.

De entre los problemas que plantean los MOOCs (Zapata-Ros, 2013) se pueden como los más importantes o la masificación, la evaluación y la presión por el modelo de negocio.

La masificación de un curso *online* en el que se pretende llegar a un nivel de calidad mínimo es uno de los problemas más discutidos (Valverde, 2013). Si bien es verdad que a través de esta característica se está democratizando el aprendizaje, por otro lado estamos empobreciendo la calidad del mismo. Parece que hay intentos de reducir el número de alumno en un curso *online* mediante el diseño de los mencionados *smMOOC*. No obstante, este tipo de cursos no llegan al nivel de calidad pretendido.

Por otra parte, el conectivismo en el que se basa la mayor parte de los cursos puede funcionar de una manera muy positiva, pero corremos el riesgo de que el alumno se pierda en demasiados comentarios, demasiado texto escrito y audiovisual y que se vea saturado por el éxito de un curso.

Derivado de este problema anterior. La evaluación es insostenible económicamente si queremos evaluar 1500-2000 alumnos de un curso con un mínimo de calidad. Este tipo de cursos deberán buscar herramientas que sirvan para la simplificación de los elementos de evaluación que se ajusten a los criterios de calidad exigidos por la institución.

Por otra parte, se plantea la presión por el modelo de negocio ya que al igual que otras vertientes de un curso, las instituciones quieren buscar un modelo de negocio rentable. Los certificados y los exámenes presenciales pueden ser una vía, pero parece no ser suficiente. El hecho de estar solo al inicio de un recorrido que necesita muchas pruebas y experimentos, parece que no va a ayudar a este negocio.

Finalmente, en lo que respecta al futuro de este tipo de cursos si bien es verdad que el número de alumnos suele ser muy superior al de los cursos *online* por razones obvias, el número de alumnos que consigue llegar hasta el final del curso apenas suele superar el 8%³⁴. No obstante, no es posible comparar ambos cursos ya que las características de las que disponen son muy diferentes.

Nadie sabe exactamente cuál será el futuro de los MOOC, pero sea cual sea el futuro nadie le podrá negar nunca que este tipo de curso intenta democratizar la educación a todo el mundo que posea una conexión a Internet.

En definitiva, creemos que a este modelo de aprendizaje *online* le queda mucho camino por recorrer. El concepto no deja de tener mucho puntos interesante, pero aún le resta muchos tropiezos para que el sistema se empiece a pulir y podamos contar con verdaderos sistemas de aprendizaje sólidos y sustentables para el futuro de la educación *online* masiva.

3.2.2. Plataformas de aprendizaje educativas enfocadas desde el aprendizaje informal.

De la misma manera que hemos visto, las principales herramientas actuales enfocadas al aprendizaje formal, veremos a continuación las herramientas más importantes con posibilidades para su aplicación en un aprendizaje no dirigido y espontáneo. Para ello se hace fundamental la

³⁴ <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>

introducción a los orígenes de las redes sociales con el fin de entender cuáles son sus características y por qué suponen una revolución educativa en los últimos años.

3.2.2.1. La web social y el aprendizaje de LL.EE.

Uno de los grandes cambios en la manera en que utilizamos Internet llegó con la revolución social de las webs sociales y con su masiva popularización. Lo que la mayor parte de los autores llama la Web 2.0.

A nadie se le escapa que las llamadas tecnologías de la información y la comunicación son, hoy, un elemento valorizado no solo desde el punto de vista del prestigio que conlleva para una institución, como desde el punto de vista estrictamente metodológico y didáctico. Además, las últimas investigaciones en neurociencia, percepción y adquisición de lenguas extranjeras, como los trabajos de Reig (2012), Cassany (2012) o Horton (2008), nos ofrecen una visión de las herramientas digitales que se definen como favorecedoras y facilitadoras del aprendizaje a largo plazo si sabemos cómo plantear los objetos digitales o tareas digitales. De la misma manera que debemos plantearnos estrictamente el recorrido de una unidad didáctica completa con el fin de poder extraer la mayor potencialidad y productividad posible, debemos actuar con el trabajo *online* o audiovisual en este mismo campo. Las herramientas digitales no son excelentes facilitadoras del aprendizaje *per se*, sino que de la misma manera que ocurre con otros formatos de apoyo al aprendizaje analógicos, estas deben estar bien diseñadas y planteadas, debiendo estar adaptadas oportunamente al contexto en el que se produce el aprendizaje.

En este capítulo pretendemos aunar esfuerzos entre la apariencia y la realidad de un sistema educativo realmente efectivo desde el punto de vista de las TIC aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto *online* o multimedia.

Así, consideramos como axioma de trabajo que la aplicación de las nuevas vías de comunicación no pueden ni deben quedarse en la mera apariencia utilizando estos recursos como un instrumento meramente estético, sino que deben usarse como instrumento de mérito real y efectivo en la educación, preparación y entrenamiento para futuras investigaciones o trabajos de los discentes en su lengua extranjera.

En este sentido, uno de los objetivos fundamentales por los que se debe regir cualquier proyecto de trabajo como facilitador del aprendizaje, es la utilización de estos recursos con un objetivo en el que se destaque el trabajo autónomo y cooperativo por parte de los alumnos y de sus cooperantes. Esta cooperación debe enfocarse como un instrumento básico tanto en la actualidad como para el desarrollo de capacidades cooperativas en futuros proyectos. Sabemos que la producción y adquisición de una lengua extranjera es una de las disciplinas más exigentes desde el punto de vista cognitivo (Ingram, 2007; Dronkers & Ogar, 2004; MacDonald & McGurk, 1978) y es a su vez una de las disciplina que precisa de un conocimiento mayor de los componentes que la estructura ya que un sistema lingüístico, sea cual fuera, permite muy pocas variantes tanto en el nivel morfosintáctico como estructural³⁵. El alumno deberá ser un experto en la lengua ya que cualquier mínimo fallo puede resultar en el estrés del hablante (y por lo tanto deteriorar el éxito del acto comunicativo) o, en el peor de los casos, frustrar el acto comunicativo en sí, llevando a malentendidos o faltas de información relevante.

Así, este capítulo intenta demostrar cuál, a nuestro entender y apoyados por la literatura científica actual, puede llegar a ser la mejor manera de explotar estos recursos tecnológicos sin quedarse en la mera disponibilidad de recursos estáticos por parte de los profesores, i.e., la colocación de artículos en formatos *pdf*, *word*, *powerpoint*, etc; no son, por sí solas, aplicaciones informáticas de aprendizaje³⁶.

Entendemos aprendizaje desde el punto de vista de aprendizaje significativo y activo (Ausubel & Fitzgerald, 1961; Moreira, 1997). Esto es, el aprendizaje tiene que conllevar un sentido práctico y significativo para el alumno en cualquier contexto (social, personal, interpersonal, etc) Como hemos visto anteriormente, el aprendizaje que no tienen un sentido significativo para el alumno es un aprendizaje que a pesar de poder trasladarse a la memoria a corto plazo o memoria explícita, no tarda mucho en desvanecerse ya que deja de ser útil. En el

³⁵ El concepto de gramaticalidad explica esta característica. Para más información, se recomienda el clásico de Lyons *Introduction to Theoretical Linguistics* (Lyons 1968)

³⁶ Como veremos más adelante, no queremos asegurar que un formato estático como el fichero solo de texto (pdf o algunos usos de presentaciones por diapositivas) sea perjudiciales para el aprendizaje en un contexto *online* y por dispositivo digital; más bien consideramos que el contexto deberá aprovechar lo mejor que él tiene con el fin de sacar mayor rendimiento. Más adelante veremos que la adaptabilidad será una de la claves para el éxito de las unidades de aprendizaje.

mismo plano, consideramos que una memoria puede perderse con facilidad si no se recupera con una cierta asiduidad. Si esta misma memoria deja de ser significativa acaba perdiendo las conexiones sinápticas que la unían al contexto y, por ende, puede llegar a perderse.

Del mismo modo, consideramos el aprendizaje como un proceso cognitivo que perdura. Esta fijación, cuyo resultado es la memoria, se modifica en el tiempo de manera activa. Esto es, sabemos que la memoria está muy lejos de ser una fotografía cuyo único desperfecto al cabo del tiempo es la nitidez. Muy al contrario, la memoria es un compendio de recuerdos y de experiencias que se unifican a modo de *colage* y que se modifican ante cualquier recuperación que pueda hacer el individuo (Hendel-Giller, 2010). La memorización pasiva, aunque puede ser un instrumento válido, no debe ser un instrumento que fundamente el aprendizaje.

Bajo estos aspectos, trabajaremos los diferentes instrumentos que nos ofrece la web social desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas extranjeras de manera cooperativa, significativa, procesual y social.

Así, en este capítulo se pretende dar una visión sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras utilizando no solo la web social como también las plataformas de aprendizaje. Así, intentaremos describir el contexto actual de las redes sociales, diferenciar el antiguo modelo de web con el actual con el fin de justificar la importancia y la productividad de las aplicaciones en el aprendizaje colaborativo, significativo y en un contexto real.

Es un hecho innegable que Internet ha cambiado la manera de entender el mundo y, como veremos más adelante, ha podido llegar a cambiar nuestra forma de recibir, buscar e incluso organizar la información en nuestra memoria.

Sin embargo, no ha sido Internet quien ha cambiado nuestra forma de entender el mundo, sino la evolución que Internet ha seguido a lo largo de los últimos años a través de la proliferación de redes sociales cuyo punto común es siempre la conectividad social (La Iglesia Marín 2010; P. Anderson, 2007; Cobo & Pardo, 2008).

Como veremos más adelante, los diferentes autores que trabajan sobre esta cuestión no acaban de ponerse de acuerdo en cuanto a la manera de denominar esta era que está viviendo *Internet*. Podemos leer web 2.0, web social o web2, e incluso su evolución a la web 3.0 o web semántica o inteligente (Harris, 2008) son algunos términos que empiezan a escucharse con más

fuerza como evolución de esta manera de percibir qué es Internet y para qué la utilizamos (Cobo & Pardo, 2008) Aunque no deja de ser un problema exclusivamente de denominación, su importancia reside en a qué le otorgamos más importancia y, por consiguiente, en cómo vemos de fundamental este cambio. En este sentido, si le damos mayor importancia al cambio en la estructura y a la evolución lineal que ha sufrido la red, la denominación más coherente sería *web 2.0* en contraposición a la *web 1.0*. Si, por el contrario, le damos más importancia a la manera en cómo se usa esta red, la llamaremos red social, en contraposición a una web personal y unidireccional que gobernaba las comunicaciones por *Internet* anteriormente. De todas estas diferencia básica hablaremos más adelante.

Desde nuestro punto de vista, ambas denominaciones son válidas. Sin embargo, nos decantaremos por la terminología de *web 2.0* ya que consideramos que lo que realmente transformó la manera de manejar la red fue el modelo de ver el negocio y su popularización. No obstante, no podemos obviar la importancia desde el punto de vista evolutivo de esta manera de entender a red. Así, anteriormente Internet era también un instrumento de comunicación de la sociedad. Sin embargo, esa comunicación estaba supeditada al conocimiento de lenguaje de programación. La facilidad con la que nos podemos comunicar en la actualidad, nada tiene que ver con los días en que solo algunos entendidos en el sistema de comunicación de la computadoras podían tener acceso a esa comunicación de manera más o menos facilitadora. Digamos que el cambio social se dio de manera gradual (de menos abarcante a más abarcante), mientras que el cambio de paradigma como modelo de uso de Internet, fue lo que ha marcado este nuevo modelo.

Sea como fuere, la totalidad de los autores coinciden en que existe una diferencia sustancial entre la web antes de 1998 con la crisis de las “punto com” en el Nasdaq y ahora. Las diferencias fundamentales entre ambas son dos: El aumento del poder del usuario ante la red y el modelo de mercado.

El hecho de que esta nueva manera de afrontar la comunicación sea tan popular combinado con el enfoque por tareas y el método comunicativo que profesa el MCER, hace que la enseñanza de lenguas pueda sacar un tremendo provecho de estos nuevos instrumentos.

Este cambio en la filosofía de este medio de comunicación en cuestión nunca fue tan determinante para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se podría afirmar que las primeras gramáticas escritas por los colonizadores en América con el fin de enseñar la lengua de la Biblia a los nativos; la posibilidad de grabar la voz, así como el surgimiento y masificación de las redes sociales en *Internet*, son los tres grandes puntos de inflexión en la historia y perspectiva de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, debemos dejar claro que los tres (gramáticas, grabación de voz y web social) son únicamente instrumentos que ayudan al contacto de la lengua meta. Para ambas, se necesita un modelo pedagógico para seguir que, como veremos más adelante, son muy diferentes.

Antes de seguir se impone una pregunta que a nuestro entender es bastante relevante: qué es exactamente la web 2.0 y cuál es la diferencia con el antiguo modelo de red. Al responder a esta pregunta definiremos no solo lo que se puede considerar una cosa u otra, sino lo más importante: conseguiremos una primera justificación para el uso racional de esta forma de entender las relaciones sociales y de la importancia que puede llegar a tener el aprendizaje y posterior adquisición de una lengua extranjera.

Algo en lo que todos los autores coinciden es que el paso a la web social no es debido a la aparición de una nueva tecnología que nos facilitara la conexión entre la gente e hiciera más fácil la participación en los contenidos, sino una evolución en la filosofía sobre la red (Marcelo, 2001; Cormode & Krishnamurthy, 2008; Moura, 2008). Esta evolución se produce, como ya nos hemos referido, a partir de la denominada explosión de la burbuja de las “punto cero”. Después de la quiebra del Nasdaq se hizo urgente una reconstrucción en la manera de manejar la red. Es en ese momento de crisis (2001) donde las empresas que se salvaron hicieron prever la manera de continuar con la web.

O'Reilly en su artículo *What's web 2.0* (O'Reilly, 2005) compara sitios web de las llamadas web 1.0 y web 2.0, en este cuadro ya muy popularizado.

Web 1.0		Web 2.0
DoubleClick	-->	Google AdSense
Ofoto	-->	Flickr
Akamai	-->	BitTorrent
mp3.com	-->	Napster
Britannica Online	-->	Wikipedia
personal websites	-->	blogging
evite	-->	upcoming.org and EVDB
domain name speculation	-->	search engine optimization
page views	-->	cost per click
screen scraping	-->	web services
publishing	-->	participation
content management systems	-->	wikis
directories (taxonomy)	-->	tagging ("folksonomy")
stickiness	-->	syndication

*Cuadro 6:
Comparación entre páginas consideradas de la Web 1.0 y de la Web 2.0 según
O'Reilly*

A grandes rasgos, la diferencia fundamental entre las denominadas web 1.0 y las 2.0 es su versatilidad. Mientras que las primeras son estáticas y no aceptan cambios significativos en su forma y contenidos, las segundas se basan precisamente en el cambio por parte de los usuarios. Es decir, la web 1.0 es estática mientras que la 2.0 es dinámica, se crea a partir de sus usuarios. A modo de ejemplo, las antiguas páginas de los periódicos digitales no permitían al lector modificar ninguna de sus partes mientras que en la actualidad muchas de ellas permiten al usuario no solo crear foros de opinión, sino que también (con algunas restricciones dependiendo del sitio web) permiten subir noticias y videos como si los lectores fueran los propios periodistas.

Por otra parte, Cormode y Balachander (2008) sitúan la diferenciación en tres ejes, a saber: el tecnológico (*mashups*, *AJAX*, *XMLHttpRequest*, etc.), el estructural (tipos de páginas, hipervínculos, suscripciones, vínculos grupales o temáticos) y el sociológico (tipos de relaciones, redes sociales, etc.).

En este sentido, un ejemplo que se encuadra a la perfección en las varias definiciones de lo que podemos considerar como web 2.0 o web social es *Youtube*, donde es el utilizador quien crea y va adicionando los videos. Por otra parte, los wikis, también son un claro ejemplo de éstas, donde no solo se puede incluir un texto sino que además se puede modificar los textos de otros usuarios si se cree que no son acertados o que algún dato no es correcto. Básicamente estas

páginas estarían totalmente vacías si no fuera por la colaboración desinteresada de los usuarios. Esto es 2.0, la web social.

Así, llegamos a la definición alternativa de las 2.0, como web social y accesible. Una red que se crea entre todos los usuarios con unos conocimientos mínimos sobre Internet y programación. Conocimientos estos, en los que no es requisito imprescindible superar las nociones de cualquier usuario habitual de Internet. Es decir, no se considera que tengamos que poseer algún conocimiento de programación. Este tipo de páginas están diseñadas para que cualquiera pueda modificar el contenido de la página de una manera simple y limpia. Aquí es donde el poder se disgrega, con sus ventajas y sus inconvenientes.

Ventajas, desde la perspectiva de que muchos de los usuarios han pasado a ser productores de texto. Esto hace que la inteligencia colectiva de la que hablábamos más arriba sea aún más poderosa, por lo que aumenta el interés de la web como biblioteca universal, como coparticipación de los conocimientos y como contacto social telemático entre personas.

Los inconvenientes también vienen en este sentido. En los sitios web de las páginas 1.0, los papeles de usuario y de productor estaban bien delimitados. Así, el llamado *web máster* era un experto en la materia sobre la que escribía y solo él podía cambiar los contenidos de la página. Del mismo modo, a la hora editar datos o incluir información en una página los productores eran seleccionados según la línea editorial del sitio web. Esta selección hacía que los datos que allí se alojaban fuera una información como mínimo con prestigio, con fuentes fidedignas e obviamente, pudiendo seguir un determinado hilo ideológico. Al igual que sucedía con la edición de libros físicos, escribir era un acto sinónimo de escribir la verdad. Ahora con la explosión de wikis y blogs, el autor está mucho menos comprometido con lo que escribe. La producción ha pasado del campo de la verdad “relativa”, al campo de la opinión o directamente de la invención. Un ejemplo muy conocido es el caso de la Wikipedia, donde cualquiera puede escribir un artículo sobre cualquier tema o palabra. En esta lógica, un adolescente de instituto puede escribir un artículo sobre, por ejemplo, la historia de España. Esto no nos lleva indefectiblemente a que el artículo sea falso, mal construido, subjetivo o falto de bibliografía de apoyo; pero las

probabilidades de que esté mal redactado, con poca rigurosidad o incluso inventado son, como mínimo, dignas de tener en cuenta³⁷.

No obstante, la página *Wikipedia* cuenta actualmente con expertos voluntarios que revisan los contenidos de los artículos relacionados con las materias de las que son entendidos, con el fin de comprobar la veracidad de la información alojada, exigiendo en cada caso la inclusión de citas y bibliografía que apoyen sus afirmaciones. Esto es, los propios usuarios pueden ser los correctores tanto del contenido alojado en los artículos como de la forma en la que el artículo está escrito. Esto hace que a través de pequeños, o grandes, ajustes el texto y los usuarios de esta red social se acerquen a la perfección objetiva. Al contrario de las enciclopedias tradicionales, Wikipedia ha creado un modelo beta de texto, donde cualquier conocimiento por poco prestigioso que sea tiene cabida, llegando a un nivel de conocimiento humano en el que ninguna enciclopedia ha logrado ni siquiera acercarse. No en vano, debemos recordar que actualmente³⁸ Wikipedia cuenta, solo en su versión española y según los datos de la propia Fundación Wikipedia, con más de un millón de artículos, 225 colaboradores muy activos (10 ediciones de artículos por día) y alrededor de 1000 activos. Tampoco debemos olvidar que ya en 2005 se publicaba un estudio en el que se afirmaba que Wikipedia igualaba e incluso superaba en algunos momentos a la propia Enciclopedia Británica en cuanto a número de artículos y lo que es más importante, en cuanto a exactitud y calidad en sus artículos (Giles, 2005). Más actualmente, la propia Fundación Wikipedia encarga un informe preliminar a la Fundación Epic en colaboración con la Universidad de Oxford, en el que los primeros resultados parece que continúan en la misma línea (Csebourne et al., 2012).

Dejando de lado el ejemplo excepcional del texto colaborativo en Internet, podemos continuar diciendo que en este tipo de páginas de la llamada web 2.0 aparece un concepto nuevo dentro de Internet ya presente en la sociedad tradicional: la fiabilidad y prestigio. En definitiva la meritocracia de la que seguidamente hablaremos.

37 Hay que recordar que no hace mucho Wikipedia, en uno de sus artículos, informó que los senadores Ted Kennedy y Robert Byrd habían muerto el día de la investidura del presidente americano Barack Obama. Esta información completamente falsa puso en entredicho la fiabilidad de la página con respecto a sus colaboradores.

38 Fuente: Wikipedia. En el artículo Wikipedia: Estadísticas publicado en <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Estad%C3%ADsticas>.

Como ya nos hemos referido anteriormente, el hecho de que Wikipedia pueda ser vulnerable no deja de ser anecdótico para la mayoría de usuarios. Wikipedia se ha transformado en una página en la que la mayor parte de los consumidores de Internet confían para buscar información fidedigna.

El éxito de este proyecto de la Fundación Wikimedia, se basa principalmente en la meritocracia. Aunque el neologismo lo creó Michael Young con connotaciones negativas en su novela futurista *The Rise of the Meritocracy* (Young, 1994), es el mismo concepto en el que se basa, por ejemplo, la carrera militar. El ascenso social se efectúa a través de la consecución de méritos. Este concepto trasladado al éxito en Internet es lo que ha llevado a wikipedia a ser la mayor y más prestigiosa obra de consulta de la red.

Así como la Wikipedia, otros formatos digitales también han ganado un gran peso dentro del campo de la información y sobre todo de la opinión. Hablaremos de los blogs más abajo, pero para tener una opinión influyente el *blogger*³⁹ tiene que ser conocido por su prestigio, por su mérito. De no ser así, su información se perderá para siempre en la nube de datos de la que hablábamos más arriba.

Aunque este tipo de creación de prestigio también existía en las web 1.0, es de resaltar la importancia que ha tomado, ya que ante la competitividad de información y de opiniones es importante ganar el prestigio suficiente (la meritocracia) para que los usuarios elijan qué leer y sobre todo, en este caso a quién leer.

A modo de resumen, la diferencia entre las páginas llamadas 1.0 y este tipo de páginas de la web colaborativa o social es que los usuarios pueden colocar datos, fotos, videos e información en general creando conocimiento. Se crea una nueva sociedad de contactos virtuales donde la única diferencia, aunque muy significativa, es el contacto físico. En ellas, nos relacionamos y compartimos cosas, conocemos gente que conoce a gente, podemos buscar informaciones veraces sobre cualquier cosa en redes sociales dedicadas para ello, buscamos información muy específica que antes estaba vetada por no tener el suficiente prestigio como para ocupar algún espacio. En definitiva, es una web social en continuo desarrollo y sobre todo una web mucho más democrática ya que no es necesario tener conocimientos de informática para

39 Nombre con que se le conoce al escritor de un Blog.

su uso. En la llamada web 1.0, aunque era posible publicar con libertad, el uso estaba supeditado al conocimiento informático sobre el lenguaje de programación.

Podemos encontrar en la amplia bibliografía existente, diferentes definiciones sobre lo que se considera web 2.0 (Cormode & Krishnamurthy, 2008; Fumero & Roca, 2007; Attwell n.d.; P. Anderson, 2007; Cobo & Pardo, 2008). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, una página web enmarcada en la llamada nueva generación 2.0 es, a grandes rasgos, las web o recursos web en las que, en mayor o en menor grado, permite a los usuarios participar y colaborar en su contenido de una manera relevante.

Para acotar mejor la diferencia entre recursos y aplicaciones 1.0 y 2.0 empezaremos por las características que aportó O'Reilly en su ya referido artículo *What Is Web 2.0?* (O'Reilly, 2005) y que son el fruto de todo su equipo de MediaLive International.

O'Reilly define los principios constitutivos de la nueva generación web con siete descriptores diferenciados entre sí y que, a la vez, se interrelacionan unos con otros. Estos descriptores, según el propio O'Reilly, no definen qué son y qué no son páginas 2.0. No obstante, son una guía en la que una página determinada puede entrar en mayor o en menor grado en este marco. O sea, una página considerada 2.0 puede no cumplir todos los requisitos y sin embargo, ser considerada perfectamente como perteneciente a esta nueva manera de ver Internet. Estos descriptores son los siguientes.

- La World Wide Web como plataforma de trabajo.

Este tipo de herramientas se basan fundamentalmente en el trabajo *online* y los programas que se encuentran en la llamada nube (*Cloud*). Esta nube, se refiere al hecho de que metafóricamente los datos tanto de información personal, textos propios, diseños y todo lo que un usuario pueda crear estará almacenados en un servidor web. Según el NIST⁴⁰ (Mell & Grance, 2011) define el *Cloud Computing* como

(...) a model for enabling ubiquitous, convenient, on-demand network access to a shared pool of configurable computing resources (e.g., networks, servers, storage, applications, and services) that can be rapidly provisioned and released with minimal management effort or service provider interaction.(p. 2)

40 Siglas del National Institute of Standards and Technology.

También, aunque de una manera más práctica, la conocida pedagoga y experta en la utilización de las redes sociales en la educación Dolors Reig (2008), definía el *cloud* como la tendencia a basar las aplicaciones en servicios alojados de forma externa, en la propia web. Esta definición, se acerca en mucho a la idea que tenía O'Really de la tendencia que en aquel entonces se estaba marcando y que hoy es cada vez más habitual. El uso de programas de utilización en la nube como el popular *Dropbox*, *Icloud* de *Apple* o *Google Drive* entre otros, dominan el mercado actual de gestión de documentos y en muchos casos de programas informáticos.

Así, tal como predecía O'Really, los programas dejan de ser vendidos mediante un soporte físico como CD, DVD, CD-ROM y pasan a estar alojados en los servidores de las empresas que los ofrecen liberando espacio para los usuarios y ganando agilidad y velocidad en el intercambio de datos. Muchos de ellos ofertados como servicios gratuitos, dejan de ser en cierta forma tanto una ventaja como un inconveniente ya que de esta manera nuestros documentos e información privada dejan de estar en nuestro *hardware* y bajo nuestro exclusivo control y empiezan a ser dependientes de las empresas que nos ofrece este servicio. Otro gran inconveniente, puede llegar a ser la constante dependencia de la conexión a Internet. No obstante, sabemos que hoy la conexión a Internet es mucho más barata que hace algunos años y, como hablaremos más adelante, la hiperconexión⁴¹ es hoy un hecho más que superado. En el último estudio del *Eurostat*⁴² sobre el uso de Internet en Europa se concluye que hay una media del 76% que usa Internet con regularidad (Seybert, 2012, p.2)

Esta característica de la web 2.0 ha llevado a muchos a manifestarse en contra de esta nueva tendencia en lo que se refiere a la disponibilidad de la información no solo por el usuario que la crea, sino por las terceras personas que pueden llegar a tener acceso a ella. Un referente de opinión muy significativo es el de Richard Stallman, fundador del proyecto GNU y presidente de la *Free Software Foundation*, quien en una entrevista al diario *The Guardian* afirmó:

⁴¹ Entendemos hiperconexión como la capacidad ininterrumpida de permanecer conectado a Internet a través de dispositivos como *smasphones*, tabletas u ordenadores mediante tarjetas de datos telefónicos o bien por conexiones inalámbricas.

⁴² Statistical Office of the European Communities

One reason you should not use web applications to do your computing is that you lose control," he said. "It's just as bad as using a proprietary program. Do your own computing on your own computer with your copy of a freedom-respecting program. If you use a proprietary program or somebody else's web server, you're defenceless. You're putty in the hands of whoever developed that software. (Stallman, 2008)

- El fortalecimiento de la inteligencia colectiva.

Este concepto, acuñado por el francés Pierre Lévy (2004), entiende la *Inteligencia Colectiva* como la capacidad que tiene un grupo de personas de colaborar para decidir sobre su propio futuro. Así, para Lévy la inteligencia colectiva es

Es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. Agregamos a nuestra definición esta idea indispensable: el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipóstasiadas. (Levy, 2004, p. 19)

Por lo tanto, Lévy afirma, muy acertadamente, que nadie puede tener el conocimiento supremo de todo y una manera de acumular ese conocimiento se ve muy favorecida por la tecnología y el colaboracionismo entre las personas. Un ejemplo claro de esta inteligencia colectiva es Wikipedia. Aquí los usuarios se corrigen entre ellos, son codesarrolladores. Esto nos lleva a una tensión entre el error y el acierto que nos conducirá siempre, con más o menos velocidad, a la idealización del conocimiento total.

La participación de los usuarios, el uso de foros y wikis, fortalecen la comunicación y el intercambio de ideas y de conocimientos, y esto deriva en el aumento cualitativo de la llamada inteligencia colectiva. En este sentido, Lévy afirma que "La inteligencia colectiva permite pasar de un modelo cartesiano de pensamiento basado en la idea singular del *cogito* (yo pienso), para un colectivo o plural *cogitamus* (nosotros pensamos)" (Levy, 2004, p.7)

Como es lógico esta participación democrática, este *cogitamus* del que habla Lévy, donde cualquier usuario que disponga de un ordenador y conexión a la red pueda exponer su opinión conlleva al desarrollo por parte del usuario de una capacidad crítica a la hora de esgrimir lo que

puede ser verdad de lo que no, lo que pertenece al campo de la opinión y lo que es una argumentación sólida publicada en la red. En compensación, también nos ofrece un conocimiento de conceptos y comportamientos que tradicionalmente se consideraban marginales y que no alcanzaban el suficiente prestigio como para ser publicadas. Es la llamada subcultura que no deja de ser un reflejo de cómo la gente de determinada franja social siente y actúa. El conocimiento tanto transmitido y el conocimiento adquirido, en definitiva, cultura en toda su extensión.

Cobo y Pardo en su conocida obra *Planeta 2.0* (2008) describen también este efecto de la web y lo designan como "*La construcción de un cerebro digital planetario.*" (Cobo & Pardo, 2008, p.43)

La intercreatividad de Sir Berners-Lee (1996), las Multitudes Inteligentes de Rheingold (2007), la Sabiduría de las Multitudes de Surowiecky (2005) o incluso el mismo O'Really con su concepto de la *Arquitectura de la Participación*, todas ellas tienen en común que el camino al conocimiento humano está en los propios humanos. La participación equitativa en el mundo de Internet y de sus aplicaciones se revelan fundamentales para la creación de un conocimiento mayor y mucho más profundo. Así, de la misma manera que antiguamente, un contexto de una sociedad individualizada en la que el conocimiento se producía de manera individual, actualmente tenemos los recursos necesarios para que ese conocimiento se produzca de manera colectiva, más rápida y más eficaz. Por tanto, en cierta manera, se rechaza el individualismo como manera exclusiva de llegar a un al conocimiento humano.

Siguiendo esta línea, muchos de los usuarios de la web pasan a ser usuarios/productores de información. Dolors Reig (2012) utiliza el término *prosumidores*⁴³ acuñado por Alvin Toffler (1981) para referirse a la producción en masa de productos personalizados en su libro *La Tercera ola*. Toffler previó un nuevo modelo de sociedad en el que los consumidores se involucrarían tanto en el producto que llegarían incluso a convertirse en parte activa de la creación del mismo. Esta idea que en su momento pudo parecer descabellada según el mismo en entrevista (Toffler

43 Actualmente se utiliza el término en inglés *prosumer* para designar a los usuarios que son consumidores ambivalentes. Esto es, no solo consumen, sino que también producen contenido. Aunque en la mayor parte de los casos el consumo en la red sea mucho mayor que la producción, si se comparan con la llamada web 1.0 es inconmensurablemente mayor.

s.d.), se ha hecho realidad gracias a la tecnología, la web 2.0 y la interactividad que nos proporcionan. El simple hecho de crear un blog, opinar en un foro o comentar algo en *Facebook* ya nos convierte en *prosumidores*, puesto que estamos generando contenido. Un contenido que es cada vez más valorado no solo por los demás *prosumidores*, sino por las propias empresas, que pueden conocer en tiempo real a sus clientes y saber qué opinan de su producto, de manera gratuita.

Sin embargo, el “poder” que nos ofrece la web 2.0 va más allá de la creación de contenido, también implica una capacidad de elección que se refleja cada día en redes sociales como *Twitter*, en las que es el usuario es el que elige a quién quiere seguir, quién quiere que le informe de la actualidad en su *Timeline*. Se conecta, entonces, con la meritocracia de la que hablábamos más arriba. De la misma forma, herramientas como *Paper.li* o *Flirp* nos permiten crear nuestro propio periódico o revista, formado por los tuits que hagan referencia únicamente a los temas que nos interesan. Un periódico que creamos para nosotros mismos pero al que también puede tener acceso cualquiera que navegue por la red. Estos son un claro ejemplo de lo que significa ser un prosumidor. Ya no dependemos de los medios convencionales para estar informados, nosotros mismos podemos convertirnos en informadores, creadores de contenido, en definitiva en *prosumidores*.

Por tanto, debemos ser conscientes de la influencia que pueden llegar a tener nuestros contenidos y comentarios. Ya que estos contenidos, no solo están informando a gente de cómo somos (o mejor dicho, de cuál es la imagen que queremos transmitir a nuestros contactos/lectores) sino que además pueden tener una gran influencia a la hora de crear un perfil global de nuestro nombre e imagen en la red. Si esta es la primera vez que podemos contar con un medio de comunicación masivo, gratuito y libre, también supone un peligro para la propia intimidad y la imagen que podemos transmitir de nosotros mismos.

Como veremos más adelante una de las características fundamentales de la web 2.0 es su alto grado de participación debido a la facilidad y simplicidad de publicación. Ayudados, además, por los recursos y aplicaciones para este efecto que suelen ser muy intuitivos y que puede llegar al nivel de conocimientos informáticos de cualquier consumidor. Gracias a esta

superación de la barrera tecnológica, se potencia la creación y distribución de conocimiento, creando así una verdadera inteligencia colectiva moldeable por todo y para todos.

- La gestión de la base de datos como competencia básica.

El aumento de los llamados *prosumidores*, pero sobre todo el aumento de esta cantidad de información debe ser gestionada de manera eficiente y clasificada mediante etiquetas o *tags*. Los *tags* son etiquetas que clasifican los contenidos dependiendo de lo que en ellos aparecen. Estas etiquetas pueden ser objetivas o subjetivas. En este sistema donde la información y su transversalización es tan importante resulta inconcebible que no esté clasificada. Igual que un libro en una biblioteca se considera perdido cuando no se sabe dónde está, la información que almacenamos en Internet no sirve de nada si no sabemos clasificarla para después ser encontrada por un motor de búsqueda. Esta característica es la que marcará la evolución de la web social o 2.0 a la web semántica o 3.0 en donde la interconexión de datos y creación de conocimiento no solo por humanos, sino también por *softwares* puede llegar a ser una tónica habitual tal como Siemens (2006) insiste en su teoría del conectivismo que veremos más adelante. No obstante, aunque no carece de importancia, esta es una característica que no es principal desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que no profundizaremos en su descripción y aplicación al campo de la enseñanza.

- El fin de las actualizaciones de Versiones del Software.

Al contrario de las páginas llamadas 1.0, en las páginas de nueva visión 2.0 no se suele pagar por un programa, salvo en casos específicos de programas muy elaborados de edición de textos, audio o imagen con un prestigio reconocido. Esto supone un nuevo modelo económico de competencia directa con las industrias informáticas. Así, las nuevas empresas ofrecen al consumidor un programa ligero muy competitivo con las versiones *software* que se ofertan en el mercado y que pueden incluso incluir actualizaciones obligatorias. Con esta nueva filosofía 2.0, los programas ofrecen gratuitamente una versión que puede llegar a mejorarse gracias incluso a los usuarios que utilizan dichos programas. Del mismo modo, las actualizaciones no suponen ningún gasto para el usuario por lo que además se crea una fidelización hacia el programa ya que, a coste cero, tenemos un programa que puede perfectamente substituir a su versión de pago

en otra compañía. Aunque no siempre la calidad es la misma o los recursos que ofrecen son los mismos, sí que se pueden adaptar de manera sucinta a nuestras necesidades. Un ejemplo de esto es la comparación entre un programa como *photoshop* o la página *splashup*⁴⁴ donde podemos manipular una fotografía casi con los mismos instrumentos que la original y, por supuesto, gratis. Estas versiones de programas en red son la tónica general de las posibilidades que ofrece la web.

Gracias a este modelo, la versión definitiva no existe ya que cada una de estas puede cambiar desde la propia página aunque sin la autorización de los usuarios. Lo contrario pasa con las versiones de libre descarga en la que es el usuario quien elige si desea cambiar la versión del programa o bien lo conserva en la versión que más le gusta.

En este sentido, al dejar una buena parte del poder al usuario este gana libertad para elegir, para participar y se ahorra los costes que le supondría pagar por un servicio completo. Además, la corrección de fallos en el programa, o en la seguridad se simplifica, ya que solo debemos actualizar el programa para ver estos problemas resueltos. Recordemos, a este respecto, que una de las grandes compañías de servicios informáticos como *Apple* dejó de ofrecer sus nuevas versiones de sistema operativo en soporte físico desde la llegada de *Mac OS X Lion* en 2011. La descarga y actualización de su sistema operativo se realizará siempre *online* a través de su propia página web.

En cuanto a los beneficios de las empresas, este puede venir por vías diferentes. Entre estas vías se encuentran las donaciones, contratos de *hosting* (en el caso de las páginas web), contratación de una versión más amplia del programa y, por supuesto, publicidad. Por lo que pagar por una nueva versión del programa se ha dejado de ser, generalmente, una tónica habitual.

- Los modelos de programación ligera junto a la búsqueda de la simplicidad.

Como nos hemos referido anteriormente, el poseer una red mucho más flexible y, sobre todo, simple en lo que se refiere a su utilización ayuda a que cualquier usuario con unos conocimientos mínimos consiga manipular textos en la red de manera eficiente. Es una manera de acercar las herramientas y los recursos a toda la gente que quiera participar.

⁴⁴ <http://www.splashup.com/>

Esto es una premisa capital para la verdadera descripción de páginas 2.0. El hecho de que sea tan fácil de utilizar, posibilita a los usuarios que no poseen demasiados conocimientos informáticos o de programación accedan, de manera simple, a crear una página en Internet, escribir en un foro o poder colaborar tanto en wikis como en blogs. Así mismo, esta facilidad permite reducir el nivel de complejidad de multitudes de utilidades que nos pueden servir para nuestro día a día. Por ejemplo, editar una foto o un video nunca ha sido tan fácil como hasta ahora. Gracias a esto, podemos crear materiales más atractivos y por lo tanto que lleguen mucho más fácilmente al resto de usuarios. O sea, no solo posibilitan la edición colaborativa, sino que además facilitan el camino para hacerlo. A modo de ejemplo, para llegar a editar una entrada en *Wikipedia* solo es necesario hacer tres clics.

En muchas de estas páginas, por no decir todas, se han incorporado instrumentos que permiten, mediante una interfaz simple, transformar el código fuente HTML (*HyperText Markup Language*) en un formato reconocible por todos.

El lenguaje para el formato de Documentos de hipertexto, le da a la nueva red una visión diferente. Este código es el estándar más popular del lenguaje informático. De manera muy simple podríamos decir que el código HTML es el lenguaje en el que se escribe la mayoría de las páginas web.

Los diseñadores utilizan el lenguaje HTML para crear sus páginas web, los programas que utilizan los diseñadores generan páginas escritas en HTML y los navegadores que utilizamos los usuarios muestran las páginas web después de leer su contenido en HTML.

Además, este código a pesar de lo aparentemente incomprensible es simple y fácil de entender. Solo le estamos dando reglas al ordenador para que transforme cierta instrucción en un formato o bien incluir en una palabra un enlace.

No obstante, por muy fácil que nos pueda resultar (cuanto más complejo es la formatación más complicados son los textos) tenemos en todas las páginas donde nosotros podemos crear un texto un programa que nos facilita la “traducción” al código fuente con cuadros muy intuitivos.

Además mediante este código podemos insertar o incrustar pequeños programas, videos, podcast, imágenes dentro de nuestra propia página web sin tener que visitar el sitio web original. Es lo que sucede con los videos que aparecen en muchos blogs traídos de *Youtube*. Esto nos

ayudará muchísimo principalmente en el campo de la producción de materiales audiovisuales, en la inclusión en la página de la clase y en los propios ambientes personales de aprendizaje.

No obstante, todas las páginas en las que el usuario puede editar contenidos, como las redes sociales, disponen de un CMS para facilitar la edición del mismo. Los CMS deben su nombre a las siglas de *Content Management System*, cuya traducción al español sería algo así como Sistema Gestor de Contenidos (también se puede encontrar como Sistema de Gestión de Contenidos) Los CMS son, según Boneu (2007),

“Los sistemas de gestión de contenidos (content management systems o CMS) es un software que se utiliza principalmente para facilitar la gestión de webs, ya sea en Internet o en una intranet, y por esto también son conocidos como gestores de contenido web (web content management o WCM). Cabe tener en cuenta, sin embargo, que la aplicación de los CMS no se limita solo a las webs, y en el caso del e-learning la gestión no está centrada en la web, sino en los contenidos educativos (recursos, documentos y pruebas evaluadoras, entre otros).” (p.39)

Básicamente, es lo que nosotros, los usuarios no especializados, utilizamos para escribir en un blog o en una wiki. El programa nos ofrece herramientas sobre el formato de la escritura, la inclusión de imágenes o videos, de audios, los hiperenlaces que podemos crear en el texto, etc. Este tipo de programas fueron creados para facilitar la gestión de contenidos a los programadores y poder dedicarse a otras tareas que puedan ser de mayor relevancia. Así, la publicación de una página web y su actualización constante deja de ser un problema y se transforma en algo dinámico. Así mismo, estos programas pueden ser privados o libres, dependiendo de si están diseñados para una sola empresa y por lo tanto es exclusivo para esta o si se paga la licencia para tener acceso al código y el contenido es de libre acceso.

- El *software* no limitado a un solo dispositivo.

Como hemos hablado anteriormente, en esta nueva filosofía, Internet y el *software* ya no están limitados a un ordenador como lo conocíamos antes. Actualmente, el uso de Internet es para quien quiera y donde quiera. Podemos conectarnos a Internet desde nuestro ordenador, *smartphone*, *tablet* o cualquier dispositivo que ofrezca las condiciones necesarias para la conexión. Así, Internet deja de ser completamente fijo y pasa a ser a un verdadero Internet móvil en el que los usuarios pueden hacer casi todo (dependiendo de la capacidad del dispositivo) lo

que podrían hacer desde un ordenador tradicional de sobremesa. Pueden actualizar el estado, colgar fotos o consultar Internet en la calle, en el campo o desde cualquier lugar que tenga red telefónica.

Desde el punto de vista del aprendizaje, este punto se revierte de un especial interés. Como hablaremos más adelante, este punto se conecta con el llamado *mobile learning* y con el aprendizaje ubicuo. Dos de las principales características del sistema de aprendizaje instaurado en esta revolución del aprendizaje adaptado a un contexto de hiperconexión.

- Las experiencias enriquecedoras de los usuarios.

Los usuarios al participar activamente en las páginas e interactuar con los contenidos o con el propio programa, son quienes más usan los contenidos y por ello los que más fácilmente pueden observar las faltas y las cualidades. Se consigue así un mayor pulimento de los defectos que aparecen y se hace partícipe al usuario de los cambios que surgen, creado una unión solidaria y casi poniéndose al mismo nivel que la empresa. Esto sí está destinado a usuarios expertos.

En definitiva, esta clasificación que hizo O'Reilly responde a la primera onda de páginas web que surgieron con la filosofía 2.0 y que podría resultar un poco anacrónica en algunos aspectos. Sin embargo, siguen siendo los descriptores más utilizados precisamente porque resumen la esencia de la nueva red social. Sin embargo, hoy podemos definir la 2.0 a través de los conceptos que se relacionan con la red actual. Estos conceptos harían la vez de descriptores y algunos de estos ya fueron nombrados por O'Reilly.

Aunque, como decíamos muchas características de la Web 2.0 han cambiado, muchas otras permanecen inalterables e incluso algunas de las características que el equipo de O'Reilly parecían un anuncio casi visionario de lo que es, actualmente, la web. Veamos ahora las principales características que configuran el uso de Internet.

- Conversaciones.

Nueva actitud frente al usuario y consumidor. Se habla directamente y de manera personal. El uso de las redes sociales es cada vez más utilizado en un ámbito empresarial. En este sentido, en un estudio realizado por el *Online Business School* en 2013 (Tomás Pérez & Pérez Vólquez, 2013) se resalta para un 46% de los consumidores la participación de las empresas en las redes sociales mejora su competitividad. No obstante, en el estudio se apunta a que las empresas deberían invertir más en este tipo de modelo publicitario y de negocio ya que con respecto a la misma encuesta de 2012, "un 13,51% de los encuestados opinaban que la presencia no mejoraba la competitividad, frente al 2,04% de 2013, lo que promueve aún más la idea de que las redes sociales sí mejoran la competitividad empresarial." (Ibídem, 2013, p.14)

Este rasgo de la red social, es especialmente interesante para, como veremos, la práctica una lengua extranjera en un contexto real y significativo.

- Reputación / confianza.

Según el informe realizado por el Inteco (Pérez San-José, Gutiérrez Borge, la Fuente Rodríguez, Álvarez Alonso, & García Pérez, 2012) podemos diferenciar entre identidad digital y reputación digital. En el primer concepto podríamos estar hablando cómo el usuario se ve y siente su imagen en la red. Según el propio informe podríamos decir que la identidad digital puede "ser definida como el conjunto de la información sobre un individuo o una organización expuesta en Internet (datos personales, imágenes, registros, noticias, comentarios, etc.) que conforma una descripción de dicha persona en el plano digital." (Ibídem, 2012, p.5). Mientras que el segundo concepto lo considera como "*la opinión o consideración social que otros usuarios tienen de la vivencia online de una persona o de una organización.*"

De la misma manera, este mismo informe señala una diferenciación entre la identidad analógica y la identidad digital; lo que resultaría en una *Identidad Híbrida*. Asegura que

De forma progresiva, la identidad analógica y la identidad digital forman parte de una misma realidad, en la que no se distingue entre la actuación realizada en el mundo físico y en la Red, de forma que se puede hablar de convergencia hacia la identidad híbrida." (Ibídem, 2012, p.7)

Así, podemos considerar que la identidad digital y por ende la reputación, bien de personas, bien de marcas, se ha vuelto hoy en un elemento muy a tener en cuenta.

Recordemos que no son pocos los autores de diferentes campos que hablan de la importancia del componente socio-afectivo en la adquisición de las lenguas extranjeras (Arnold, 2000; Hendel-Giller, 2010; Ausubel & Fitzgerald, 1961) y en consecuencia de la imagen del propio “yo” como agente social. No en vano, como veremos más adelante, uno de los grandes inconvenientes que ofrece la explotación de contenidos en la red social es la exposición del yo en la red social. Esto es, los alumnos sienten cierto rechazo a arriesgar esa reputación digital a causa de las clases de lenguas extranjeras. Como también veremos, hay diferentes maneras de contornar este problema.

En definitiva, el usuario se preocupa por su reputación y pretende generar confianza en sus receptores.

- Contenido generado por el usuario.

El usuario es quien genera los contenidos alojados en la red. Si una página como *Facebook* no tuviera usuarios que rellenasen, la página estaría vacía. Así, este tipo de aplicaciones web, depende en un completamente del uso y de la información que generan estos usuarios en sus lenguas maternas o extranjeras.

- Participación.

De la misma manera que el contenido depende de los usuarios, la participación a través de ellos es fundamental. La 2.0 se basa fundamentalmente en la participación del usuario no experto.

- Filtrado colaborativo.

Ante la cantidad de información generada en la Web, los usuarios actúan como filtros de interés. Es el proyecto de los marcadores sociales como *delicio.us* o de la política de notificaciones practicada por *Facebook* en la que tienden a aparecer con más frecuencia los contactos a los que hemos clasificado como amigos próximos o bien a aquellos perfiles con los que más frecuentemente interactuamos. El hecho de no interactuar con un determinado perfil,

hace que el algoritmo utilizado por la página considere que no estás muy interesado o que no se encuentre entre tus intereses y por lo tanto hace que aparezca menos en el muro de *Facebook*.

Esto también tiene consecuencia en la enseñanza *online*, ya que si el docente usa un perfil de *Facebook* para comunicarse con sus estudiantes, puede que ese perfil no aparezca mucho en el muro de los estudiantes y por lo tanto, la misión de “bombardear” a los alumnos con contenido en la lengua meta puede verse afectado. No obstante, tenemos, como veremos, algunos instrumentos que nos pueden ser de gran ayuda a la hora de abordar el problema.

- Periodismo ciudadano.

Los usuarios tienen blog o páginas y se transforman en pequeños periodistas. Un ejemplo reciente lo hemos podido ver en los videos surgidos en las manifestaciones después de las elecciones de Irán y la importancia de las redes sociales en la llamada *Primavera Árabe* (González Carratalà, 2012).

- Entretenimiento y estética.

Según el estudio de *Eurostat* (Seybert, 2012), Internet está presente en el 76% de los hogares europeos y más del 90% de los jóvenes entre 14 y 24 años lo utiliza fuera de casa. Internet es sin duda alguna el mayor instrumento de entretenimiento actual. Esto es sabido por las compañías de publicidad que subvencionan con sus anuncios la creación de plataformas. Además, de las obvias iniciativas personales y sin ánimo de lucro. Ante la cantidad de plataformas ofrecidas, la competitividad se basa en el entretenimiento que éstas puedan ofrecer a los usuarios. La cuestión estética, como hemos visto anteriormente, y como veremos más adelante desempeñan un papel fundamental en la elección de una u otra plataforma.

- La web como plataforma.

Como ya hemos visto, los programas y contenidos dejan de estar en los dispositivos receptores para formar parte de la nube de Internet. El *Cloud Computing* es hoy y será aún más en el futuro la vía de acceso a los datos más habitual.

- Creative commons.

El libre intercambio de información no sería posible sin estas leyes de propiedad intelectual que son mucho más laxas a la hora de restringir la publicación, el uso o la modificación. Es el propio autor quien elige entre un abanico de posibilidades sobre cómo quiere ofrecer su obra. La regulación y el prestigio de las normas de los derechos de autor y de la manera en cómo se puede (o no) reproducir su propia obra son fundamentales para respetar la autoría y la voluntad del autor. El prestigio, en la mayor parte de los casos, es una de las mayores motivaciones de quien expone su obra en *Internet*.

- Modelos de negocio ligeros.

Las negociaciones en la red son ahora mucho más fáciles de entender y más directos. Esto es, tienen un objetivo claro y no demasiado ambicioso. Se relaciona con el concepto del mercado AdSense.

Algunas redes sociales, como *Facebook*, tienen incluso su propia moneda y cada vez surgen con más fuerza las monedas digitales como las *Bitcoins*.

- Recomendaciones.

Se relaciona con el filtrado colaborativo. El éxito o el fracaso de una aplicación está en manos de las recomendaciones que los usuarios hacen de ésta. La gran oferta obliga a este criterio de selección.

- Economía de la atención.

El tiempo, en muchos casos es reducido, por lo tanto la atención en un mismo sitio de la red no suele ser demasiado largo.

Las páginas web que funcionan son las que tienen un texto corto sencillo y directo. Aunque no por ello con falta de información. La capacidad de concentración en *Internet* se ha reducido bastante, tal como recordaba Carr (2008). Esto, como veremos más adelante, tendrá una importancia vital, no solo a la hora de planificar los Objetos de Aprendizaje, como también la manera de trabajar y de aprender en un contexto *online*.

- Smart Mobs, inteligencia colectiva.

La colaboración en conjunto es más productiva y puede llegar a ser mucho más acertada en términos de creación de inteligencia que un individuo por sí solo.

- Datos e información: lo más importante.

El contenido es lo más importante. La generación y la distribución de información y de contenidos es lo que mueve la red. Es una revolución informativa. Veremos también si este exceso de información puede repercutir la memoria de nuestra generación.

- Comunicación personal y profesional.

Junto con la búsqueda de información (la pesquisa en estado puro de información), la comunicación personal y profesional son los principales objetivos de los usuarios.

- Modelo de la Larga cola.

La oferta de los productos menos populares, en su conjunto, puede ser mayor que un producto popular. Es el modelo de negocio que practica *Amazon*⁴⁵ De la misma manera que la especialización en la distribución de la publicidad es más efectiva. Google AdSense es buen ejemplo de ello.

- Computación social.

Los usuarios aportan al *software* su experiencia y conocimiento a través de los informes creados con su utilización. Se crea la afinidad con la empresa.

- Movilidad

Como veremos más adelante, con la llegada popularización de los teléfonos con conexión a *Internet* el uso y la hiperconectividad es uno de los elementos definitorios de nuestra sociedad actual. Tal como predecía O'Reilly, podemos conectarnos a la red a través de diferentes

⁴⁵ www.amazon.com

dispositivos. También, con el *Mobile Learning* tendrá un papel fundamental en cómo entendemos la distribución de la información, no solo sobre el contexto en la que la recibimos sino según el dispositivo en la que la consumimos. No es lo mismo aprender una lengua a través de un ordenador, que desde un teléfono móvil que desde una tableta cuyas dimensiones de los tres dispositivos pueden variar considerablemente.

- Remezcla

El uso de licencias compartidas hace que a partir de textos o contenidos originales se puedan crear otros contenidos de calidad igual o superior gracias a las colaboraciones. Cuando hablamos de textos, no nos referimos exclusivamente a texto escrito, sino a todo tipo de texto sea este audiovisual, escrito o simplemente audio.

- Compartir.

El compartir es la base de esta nueva filosofía de la red y de su tremendo éxito. Los usuarios de la red comparten textos en redes sociales, incluso pueden compartir texto de una red social a otra red completamente diferente. La interconexión vivida en los últimos tiempos es más que evidente lo que hace que todas las redes sociales existentes se beneficien unas de otras gracias a esta técnica.

- Simplicidad.

Cuando la mayoría de usuarios no tienen grandes conocimientos de informática, la simplicidad se convierte en algo preferible e incluso imprescindible. Esta es, desde nuestro punto de vista uno de los grandes pilares del secreto del éxito de las redes sociales.

- Interfaces «ricas»

Interfaces fáciles de entender y muy intuitivas para la creación y distribución de los contenidos de la manera más simple y eficaz posible.

- Etiquetas o *tags*

Etiquetas para la clasificación y, sobre todo, la organización. Pueden ser tanto objetivas como subjetivas. En este tipo de utilidades puede residir el éxito de la web 3.0 o web semántica. Un claro ejemplo del uso de estas etiquetas son los *Hastag* de *Twitter* o de *Instagram* así como desde un punto de vista más técnico la evolución de las búsquedas en *Google* (Harris, 2008).

- *Software social*

Herramientas dedicadas a la comunicación entre personas. Como nombra muy bien Dolors Reig (2012), el incremento de la intercomunicación social. Estamos más conectados que nunca y actuamos más como sociedad.

Así podemos decir que aunque la red ha cambiado mucho en los últimos años, no lo ha hecho en su idiosincrasia original. Lo que quiere la web social es comunicar y comunicarse, compartir y repartir, hablar y escuchar. Pero sobre todo lo que quiere hacer es estar en contacto.

No queremos dejar el tema de la web social o web 2.0 sin hacer una pequeña referencia a la carga significativa y a los motivos por los que la denominación Web 2.0 ha tenido tanto éxito ya que no deja de entrever una característica importante en el comportamiento de la información en este tipo de red. Parece claro que la denominación de web 2.0 trae consigo la consideración de la velocidad con que determinados nodos funcionan en la red. A este flujo de conocimiento se le conoce con el nombre de meme,

Para los creadores del libro *Planeta web 2.0* (Cobo Romaní & Moravec, 2011), un *meme* es una noción o idea que se propaga como un virus replicándose a través de las redes, los medios de comunicación y la comunicación interpersonal, de forma contagiosa. Internet y la Web 2.0 contribuye a la expansión y propagación de este tipo de ideas. Más allá de este concepto, popularizado por Richard Dawkins en su libro *El gen egoísta* (Dawkins, 1986) para explicar las características culturales de una determinada sociedad, es fácil entender como la propia terminología Web 2.0 se ha convertido en un *meme* que se transmite fácilmente no solo por la red, sino por la sociedad en general llegando a convertirse en una marca de modernidad en recursos publicitarios. En este trabajo no nos interesa como marca pero sí como terminología. Otro apodo o término que recibe esta evolución o revolución de la red contemporánea es web

social. La primera, es una definición, como veremos, por oposición a la antigua perspectiva de la red, llamada desde entonces 1.0. La segunda, desde nuestro punto de vista más especificativa, es una definición idiosincrásica donde se define a la red por sí misma y no en oposición a otros modelos de redes.

Por otra parte, si nos centramos en la adaptación de la web 2.0 en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tendremos que tener en cuenta cuáles son los factores que más tenemos que tener en cuenta en el momento de diseñar una actividad o en el uso de esta tipología de web en un contexto de aprendizaje informal. Como es evidente, deberemos tener en cuenta el MCER⁴⁶ y las directrices que se propone en este texto con el fin de adecuarnos a la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa.

En términos generales, podríamos asegurar que la web 2.0 encaja a la perfección en las directrices que aconseja el conocido MCER. Vamos a ver algunas características representadas.

- El alumno como agente social y enfocado a la acción

El enfoque adoptado por el MCER dice que

(...) "en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto." (Consejo de Europa, 2002, p.24)

Así, lo que el MCER propone, en definitiva, es que el alumno aprenda a “hacer” cosas con el español. Hacer cosas que tengan un resultado significativo y no solo hablar o describir una imagen sin más, si no es para indicar a alguien dónde está determinado restaurante, por ejemplo. Esto es, se basa no solo en un dominio de la lengua desde el punto de vista formal o estructural, sino más bien desde un punto de vista holístico de la lengua. El estudiante deberá ser capaz de realizar determinadas acciones que tengan una finalidad y que puedan verse reflejadas en un producto final. Obviamente, el hecho de que un alumno sea capaz de completar sin el menor

46 De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

error una tabla con huecos de verbos, no está poniendo a prueba su competencia en una determinada lengua, más bien está demostrando que su competencia gramatical escrita es muy buena. Esto es, este alumno será bueno completando huecos gramaticales. No obstante, como sabemos, el hecho de llegar a dominar una lengua, sobre todo desde el punto de vista de la productividad que podemos sacarle, no se basa en esta destreza. La demostración, muy a la par con el aprendizaje por sí mismo, se ve reforzado por la práctica en una situación donde la imprevisibilidad, el objetivo significativo (el *meaningful* que llamaba Austin (1961)) y donde el producto sea la línea de actuación más corriente.

Así, la filosofía de las páginas web 2.0 se adapta a la perfección a este enfoque práctico, real y significativo. Existen aplicaciones donde los usuarios y, por ende, los alumnos de lenguas extranjeras tienen una gran posibilidad de crear un producto significativo y real con el español. No solo poner a prueba su propio sistema lingüístico, su interlengua (1969; 1972) explicitando sus virtudes y sus carencias, sino además interactuar, publicar y opinar de una manera significativa, de una manera real, que tendrá un impacto en alguien (el receptor) una verdadera prueba de fuego tanto para su propia interlengua como para el componente afectivo de la lengua. De alguna manera, a través de estas aplicaciones, el alumno se enfrenta no solo a la lengua sino que se integra en un sistema sociocultural en el que se utiliza la lengua meta. El alumno, así, no solo debe saber utilizar la lengua desde un punto de vista estructural, sino desde un punto de vista cultural. O sea, se aproxima como nunca antes en la didáctica de lengua a la cultura objeto desde (casi) todas las perspectivas. Por fin, tenemos la posibilidad de llegar a la lengua meta en situaciones reales y significativas de uso.

De la misma manera, como hablaremos más adelante (CAP. V), el español que aprendan los estudiantes no se quedará únicamente en las cuatro paredes de la clase o incluso en las cuatro paredes del curso *online*, sino que tendrá la posibilidad de trasladarse fuera de ella y mezclarse con las producciones de otros hablantes en situaciones reales y con nativos.

Por otra parte, Internet forma parte de la sociedad actual. Debemos subrayar que bien en nuestra lengua materna, bien en una lengua extranjera, todos nosotros utilizamos el correo electrónico, una gran mayoría utiliza de una u otra forma alguna red social (según un estudio realizado en España (Elogia & IAB, 2013), un 79% de los usuarios de entre 18 y 55 años las usa

un 38% más que en 2009), vemos videos en *Youtube*, colgamos fotos en *Facebook* o en *Flirck*, vemos y buscamos información en *Wikipedia*, buscamos información en *Google*, nuestras empresas o nosotros mismos tenemos una página web, compramos entradas y vendemos cosas por Internet en empresas que o bien son exclusivamente *online*, o bien tienen una extensión de venta *online* muy importante. También podemos participar en la creación de contenido o de cultura y explicar conceptos a otros usuarios que no conocemos en un foro actuando de mediadores, buscamos informaciones para un trabajo o por simple curiosidad, pedimos y ofrecemos cosas en la red, conversamos por la red, discutimos, podemos asistir a una videoconferencia, participar en los *hangout* de *Google+* o asistir a conferencias *online* de los más prestigiosos oradores del mundo y seguir sus comentarios por *Twitter*. En definitiva hay pocas cosas que no podamos hacer en Internet. Por supuesto, todas estas cosas tienen un componente muy significativo para los usuarios, de ahí emerge su éxito o fracaso. Lo que hacemos, en la mayoría de los casos, lo hacemos con una intención práctica. Queremos llevar el mensaje o nuestros interlocutores potenciales (en un foro) o específicos (en un chat o correo electrónico)

En definitiva, estas aplicaciones se integran a la perfección en la visión del alumno activo y productivo en la sociedad sea esta física o digital.

- Importancia en el proceso

Según el MCER:

El enfoque basado en la acción (...) "también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social" (Consejo de Europa, 2002, p.24)

En páginas de este tipo se potencian los procesos lingüísticos y de aprendizaje. El alumno busca e investiga en la lengua meta con lo que la selección de información relevante y, por ende, el proceso se ejercita. Así mismo, la capacidad de lectura rápida se aplica con mucha frecuencia ya que las lecturas suelen ser cortas pues el objetivo general del lector es extraer la información que necesita de manera productiva. No obstante, también el alumno activa procesos de sintetización y transformación de información que lee.

Del mismo modo, se preocupa por lo que escribe ya que va a ser publicado y esto conlleva una presión de prestigio y de esfuerzo cognitivo significativo. Evidentemente, no es lo mismo escribir para que el profesor lo corrija que escribir para que tus compañeros lo lean o incluso para que el resto de hablantes hispanos lo lean y lo juzguen. Este prestigio al que nos referimos no es precisamente un prestigio ortográfico sino semántico. Sabemos que no nos expresamos de la misma manera si estamos creando un texto para un profesional en la materia que si lo escribimos para un lego. De la misma manera que no hablamos igual a nuestros amigos más íntimos que a un desconocido, o en una conversación formal después de una conferencia como en una entrevista para un documental. De manera similar ocurre cuando un texto se realiza en una lengua extranjera. Si el texto se produce para que lo lea una profesor de lenguas extranjeras, esto es, alguien que está acostumbrado a corregir errores, alguien que es colaborativo contigo, que es permisivo con cierto tipo de errores ya que es ese su objetivo profesional y que asume un rol de profesor; el productor del texto se siente mucho más tranquilo y relajado y no se preocupa demasiado en evitar los errores, ya que el texto va a ser devuelto para su corrección escrita u oral. No obstante, si el texto va a ser escrito mediante un correo o mediante un texto en un foro o en un chat, el alumno va a tener mucho más cuidado con su estilo, errores, funciones, cortesía, etc. Digamos que cuando un texto se produce para un nativo, el alumno siente la presión de un texto con las mismas reglas sociolingüísticas que se aplican a un nativo, en donde la permisividad a los errores gramaticales, lexicales, ortográficos o culturales no son censurados. En este sentido, los alumnos aplican en su producción procesos diferentes que les llevarán a investigar en Internet, a buscar palabras y a asegurarse en mayor medida de que su texto está más o menos bien escrito.

Así, parece claro que los *nativos digitales* (Prensky, 2010) o mejor aún los *residentes digitales* (White & Le Cornu, 2011) son, en mayor o menor grado, autosuficientes en su desarrollo informativo *online*⁴⁷. Ellos han aprendido a manejar Internet de manera, más o menos, natural y autónoma o investigan en la propia web, si hay algo que no conocen. En definitiva, han

⁴⁷ Cabe aclarar que consideramos residentes digitales a quienes realmente han desarrollado competencias de comprensión, producción y selección en un ambiente *online*. No todos los nacidos en los años noventa pueden considerarse nativos digitales. De ahí, que consideremos más acertada la división de White entre residentes e inmigrantes digitales, ya que los primeros han desarrollado estas competencias, mientras que los segundos no lo han hecho de la manera adecuada.

desarrollado competencias válidas sobre cómo buscar información y textos en *Internet* (Aguaded Gómez & Sánchez Carrero, 2013). Así, el papel del docente de lenguas extranjeras, será adiestrarles no ya en la búsqueda general de información sino en la búsqueda específica de la parcela de la lengua meta. No obstante, aunque los residentes digitales seamos capaces de aprender de una manera mucho más natural en *Internet*, no debemos pensar que son excesivamente diestros en el aprendizaje *online*. Deberemos, como docentes, enseñarles técnicas que desarrollen las competencias de selección de información más adecuados.

En lo que se refiere a la identidad digital, como ya hemos indicado más arriba, es evidente que si queremos trabajar la lengua insertada dentro de una sociedad, eso incluye también la identidad digital de los alumnos en la nueva cultura en la que se están sumergiendo .

Tenemos que resaltar también que aunque los alumnos sean bien nativos digitales, bien residentes digitales, no entra en sus preferencias la masificación de *Internet* en el aula. Tal vez esto sea debido a que no suelen tener una relación de aprendizaje explícito con *Internet*. Su aprendizaje es más bien un aprendizaje informal o incluso invisible (Cobo Romaní & Moravec, 2011). Es nuestro papel, otorgarles instrumentos necesarios para que por lo menos sean conscientes que a través de la red se puede buscar información específica sobre el aprendizaje de lenguas.

- Interacción.

En el MCER, se le atribuye un papel especial a la interacción y lo coloca al mismo nivel que las competencias de comprender y producir ya que son el compendio de todas. El MCER llega incluso a afirmar que

"Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación." (Consejo de Europa, 2002, p.29)

De la misma manera que hace referencia a la interacción desde el punto de vista oral y escrito:

"En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral" (Consejo De Europa, 2002, p.29)

Esta generación de páginas web sociales, como su nombre indica, están basadas en la comunicación y en el intercambio de opiniones, ideas y datos. Este rasgo es lo que más diferencia a la web social del antiguo estadio de la web. Aquí, hay diálogos constantes ya no solo entre nativos, sino que también puede suceder entre los propios alumnos y, por supuesto, entre nuestros alumnos y los propios nativos de la lengua meta. Los foros en Internet pueden ser un claro ejemplo de intercambio de ideas asincrónico. Otro ejemplo de retroalimentación por definición son los wikis que se basan en este principio. Alimentamos la comunicación real y virtual ya que se opina, se responde, se corrige, etc. En definitiva la única diferencia entre la comunicación y la retroalimentación entre la vida real y virtual es que es asincrónica y no en todos los casos. Cada día, con la evolución de las tecnologías y la mayor calidad en las transmisiones de los datos, parece más fácil y más cómodo mantener una conversación vía video con una persona al otro lado del mundo. También tenemos la posibilidad de realizar una clase *online* a tiempo real con instrumentos como *zoho meeting* o los *Hangouts* de Google+ que permite tener conferencias *online* y aprovechando los instrumentos podemos también realizar clases *online* de manera síncrona pudiendo incluso manipular el ordenador en caso de problemas técnicos. Otras diferencias parecen ser únicamente positivas, ya que tenemos tiempo para planificar la respuesta, podemos acceder a los datos cuando queramos y podemos responder de maneras diferentes a los mensajes ya sea escrito, en video o en formato audio.

Más adelante veremos de qué manera podemos explotar específicamente la web según las competencias y la visión del aprendizaje no solo del MCER, que tiene una visión práctica, sino también desde el punto de vista cognitivo.

- La explotación de las destrezas

Según el MCER las destrezas que un alumno de lengua debe saber manejar y ser consciente de ello son: la expresión oral y escrita; la comprensión oral y escrita; la interacción y la

mediación. Mediante los instrumentos 2.0 y las redes sociales se puede practicar la totalidad de las destrezas descritas por el marco, estos son solo algunos ejemplos.

Destreza	Herramientas de explotación
Expresión oral	Podcast, voces IP, sintetizadores de voz, envío de mensaje de audio en chats como el popular <i>whatsapp</i> .
Expresión escrita	Wiki, blog, páginas web.
Comprensión Oral	Podcast, voces de IP, radios <i>online</i> .
Comprensión escrita	Blog, Wiki, periódicos <i>online</i> , chats
Interacción	Todos (Es la característica más marcante de la web social, por lo que la totalidad de los recursos se basan en la interacción)
Mediación	Wikis, cualquier herramienta puede servirnos para este propósito.

Tabla 5
Herramientas de explotación de la Web 2.0 según las competencia del MCER

Desde el punto de vista de los recursos de la web social para la explotación de contenidos y destrezas en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras que ofrece la Web 2.0 en la enseñanza de lenguas podemos dividirlos en dos grupos. Por un lado, tenemos las plataformas. Ejemplos de esto son la wiki, blogs o plataformas educativas como *Moodle*, donde se pueden insertar el segundo grupo: las herramientas. Las herramientas, en cambio, son los instrumentos que utilizamos para incluir o modificar nuestro texto digital. Por ejemplo, en un el blog (plataforma) se puede incluir un video y este texto digital puede estar editado con *Photobucket* (herramienta). Así, ambas se complementan. Las primeras (plataformas) sirven de soporte de las segundas (herramientas). También en una Wiki, podemos incrustar videos o audios con otras herramientas como video blog o Podcast respectivamente (*mashup*). Esto no quiere decir que las diferentes combinaciones que surjan puedan quedar desclasificadas. Un videoblog, por ejemplo,

no es más que un blog en el que se elige el video como texto digital predominante. Vamos a verlas más detalladamente.

Así, las plataformas son los soportes donde se pueden incluir las herramientas. Estas plataformas, desde el punto de vista educativo, las podemos denominar como la extensión de la clase de lenguas. Estas plataformas se pueden dividir según la filosofía mediante la que se han creado o la finalidad que persiguen. Como diario de la clase (blog) o como centro donde se incluyen no solo los recursos sino también un mayor grado de participación (los wikis)

Una de las plataformas más populares son las vitácoras electrónica o *Blogs*. Este tipo de diseño de plataforma fue creado como un diario personal. Es muy conocido en la red y muchos usuarios habituales de esta han creado alguno o leen con frecuencia estos diarios digitales. Desde el punto de vista de la eficiencia, el hecho de que sean tan populares va a servir como un valor a favor para la manejabilidad por parte de los alumnos ya que están más acostumbrados a este tipo de formatos, al contrario por ejemplo de la wikis a la que los alumnos no están tan familiarizados.

Las bitácoras o blogs en la clase tiene una utilización muy recomendable como, por ejemplo, portfolio digital. Es muy útil por su función de retroalimentación, existe una comunicación entre todos los alumnos y el profesor, puede ser muy dinámico si la actualización es constante. Desde el punto de vista de la presentación de los textos, está ordenado desde la última entrada hasta la primera, por lo que lo primero en aparecer es el último texto que se introdujo en él.

Dependiendo del autor de la plataforma y de la función podemos distinguir entre los más importantes varios tipos de blogs relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras: El blog del profesor, el blog del alumno, o el blog de la clase (Jou, 2009; Barujel, 2005).

La finalidad del blog del profesor es compartir sus experiencias, ejercicios o enlaces electrónicos a otros usuarios, en principio también profesores. También puede ser utilizado como repositorio propio del autor. Sería como una especie de diario profesional.

En los blog del alumno cada alumno crea su propio blog que a su vez está enlazado con el blog de la clase, sirve como portfolio personal. No obstante, tiene la desventaja de que para ver las actualizaciones tenemos que subscribirnos y en una clase de, por ejemplo, veinte alumnos

pueden ser demasiadas suscripciones corriendo el riesgo de dejar de dar importancia a las actualizaciones.

El punto más favorable de la utilización de este tipo de plataformas es que pueden servir como elemento fundamental en un PLE⁴⁸ o Ambiente Personal de Aprendizaje. Esto es, el alumno crea una red de recursos que le ayudan a su aprendizaje. Esta red, puede traspasar la frontera temporal del propio curso sirviendo de puente entre el aprendizaje formal y al aprendizaje a lo largo de la vida de manera informal (Adell & Quintero, 2010).

Finalmente, los blog de la clase son los más comunes dentro de esta clasificación de los blog con objetivos didácticos y el que más nos ocupa aquí. Puede funcionar como diario de la clase, como lugar donde se dan las instrucciones precisas para determinado ejercicio, como enlace para páginas de apoyo (textos audiovisuales, ejercicios en línea, gramáticas, enlaces a foros de lengua, radios en español, etc.), como intercomunicación de información que consideren relevante entre los alumnos, como sumario de las clase, etc. El problema de este tipo de páginas es que el poder de modificación real reside en el profesor y que no permite totalmente la libre utilización de la página y reduce de manera práctica, la posibilidad de la participación, al contrario de lo que ocurre en las llamadas wikis, como veremos más adelante. Sin embargo, como ya se ha dicho, la web 2.0 no es una nueva tecnología sino una nueva actitud o filosofía frente a la manera de gestionar los contenidos. Así, un blog puede ser muy libre en tanto en cuanto los alumnos y el profesor tengan acceso a la contraseña para modificar el blog. Aunque esta puede ser una buena solución, no deja de ser una solución de emergencia para la participación activa y colectiva de un solo texto. Por eso nos parece más recomendable el uso de las wikis para el trabajo colaborativo ya que estos están diseñados con este fin y por lo tanto soluciona de manera más satisfactoria el problema de la participación. Digamos que los blogs están diseñados para la utilización personal mientras que los wikis están pensados para el trabajo colaborativo. El primero emite información, el segundo la coproduce. Sin embargo, por experiencia propia, recomendamos el uso de los blogs para introducir el uso de las herramientas sociales en un nivel inicial, ya que los wikis pueden resultar demasiado complicado para los alumnos legos en este tipo de herramientas, llegando a producir en el alumno la frustración.

⁴⁸ Siglas de *Personal Learning Environment*

Por otra parte, otro tipo de plataforma son las wikis. Su etimología proviene del hawaiano wiki-wiki (rápido, rápido), define a la perfección la dinámica que se alcanza con estos sitios. Al contrario de los blogs, las wikis son hiperenlaces dentro de un texto y cuya principal función es la corrección son textos con hiperenlaces en función radial, esto es, dentro de un texto una página de una wiki puede tener palabras que a través de un hiperenlaces nos lleve a otro concepto, imitando la organización nodal de nuestro cerebro. No obstante, la principal diferenciación con otros tipos de páginas es que están diseñadas especialmente para la creación en conjunto de un texto, o sea, cada participante de la wiki puede corregir el texto que está escrito y que fue corregido a su vez por otro usuario. Así, una wiki donde introduzcamos un texto de un alumno, puede ser modificado tantas veces como se crea necesario por los propios alumnos. Además la participación es completa, ya que se pueden incluir todo lo que se crea pertinente y que pueda aportar algo interesante a la clase (un video, un texto, un audio). El profesor actúa como mero administrador y/u organizador ya que son los propios alumnos quienes crean completamente la página. No obstante, será el profesor quien en un principio lleve la fuerza productora de la página para arrastrar a los alumnos a hacer lo mismo.

Algunas wikis, son muy conocidas como la Wikipedia y Wikilengua (wiki colaborativa sobre el español) La wiki de la clase de español, deberá funcionar de la misma manera que estos ejemplos de wikis, pero con la diferencia de que será mucho más heterogénea, ya que podemos incluir materiales de audio, de texto o de video, de manera organizada. Además podemos incluir ejercicios propuestos en la clase, ejercicios de complemento, podemos hacer de la wiki un portfolio digital, donde incluso se puede llevar a cabo la corrección de ejercicios escritos además de poder incluir los alumnos los apuntes de clase. En la wiki también pueden ser incluidas mediante la incrustación del código *embed* los videos, textos escritos, audios o incluso ficheros *PowerPoint* con páginas como *Youtube*, Google docs, Poderato y Slideshared respectivamente.

Como el resto de páginas web 2.0 la wiki es un recurso social y por lo tanto considerado como objeto de estudio en este trabajo. Sin embargo, consideramos las wikis como modelo de plataforma constructiva y significativa ya que son los propios alumnos quienes construirán, reconstruirán, modificarán y completarán la página. Sin los usuarios, la wiki de la clase queda vacía. Este es un ejemplo perfecto del uso de las tecnologías 2.0 en la clase.

Dentro de este tipo de páginas podemos incluir las redes sociales como *Ning*. A pesar de ser páginas con el mismo nivel colaborativo que una wiki (depende de la actitud con que las encaremos), éstas están diseñadas para el uso de participantes que están interesados en un mismo tema. Eso no quiere decir que se pueda dar el uso que nosotros queramos. Como hemos dicho más arriba la web 2.0 es una actitud, por lo que el uso que el docente le quiera dar a cada una de las plataformas, dependerá de los objetivos.

En otro nivel están las plataformas explícitamente educativas como *Moodle*, *Dokeos* o *Blackboard-webCT*, son plataformas diseñadas específicamente para impartir contenidos educativos. Por ello son muy adecuadas dentro de este tipo de herramientas. Aunque no son, por definición, redes para el trabajo colaborativo ya que los papeles del alumno y el profesor están muy bien marcados, podemos, sin embargo, ensanchar su funcionalidad y trabajar las herramientas de la web 2.0.

Como dijimos más arriba, una de las singularidades de la web social es que no supone una nueva tecnología sino más bien una nueva manera de interactuar con las antiguas tecnologías. Es por eso, que como veremos más adelante proponemos un modelo de metodología holística tanto desde el punto de vista de las plataformas como de la adquisición y contextos de aprendizaje. Creemos que un modelo que empiece en una plataforma educativa y que, de manera centrípeta, salga de la clase formal hacia la clase informal y la práctica real, mediante las herramientas sociales.

A modo de ejemplo, propondremos algunas prácticas didácticas con los que podemos trabajar mediante plataformas y herramientas de la web social. Así, utilizaremos como modelo de LMS la plataforma *Moodle* de acceso libre y el enfoque por tareas teniendo en cuenta la definición de tarea realizada por Ellis.

En lo que respecta a la aplicación de las tareas como posibles aplicaciones prácticas de la enseñanza de lenguas, presentaremos algunas que se basan en las definiciones de tareas según Rod Ellis (2003) en el que definen las características las mismas. Así:

- Una tarea es un plan de trabajo.

El plan de trabajo posee unos pasos que es recomendable que el alumno siga para alcanzar una optimización en el aprovechamiento de la tarea.

- Una tarea está centrada fundamentalmente en el significado.

El alumno tiene un vacío de información que tiene que ser capaz de rellenar con diferentes estrategias. Esto supone un esfuerzo cognitivo que derivará en la adquisición de los contenidos trabajados. Al contrario de los anteriores modelos, en la tarea es el alumno quien investiga para llegar a tener una producción de lengua libre. Esto es, no están marcados el modelo de lengua ni las estructuras que el alumno debe reproducir. En definitiva, las tareas tienen un objetivo significativo.

- Una tarea implica procesos reales de uso de la lengua.

Las tareas deben, si no interactuar con el mundo real, al menos imitarlas de la manera más real posible. Obviamente, con las redes sociales podemos conseguir este objetivo.

- Una tarea puede requerir el uso de cualquiera de las destrezas lingüísticas, así como de varias a la vez.

Del mismo modo que la utilización de la lengua en un contexto real activamos el uso de diferentes destrezas, en la gran parte de los casos más de una; en este supuesto siempre hay una que tiene más importancia que las demás.

- Una tarea pone en marcha procesos cognitivos.

Para llevar a cabo la tarea con éxito los alumnos deben activar procesos de selección, clasificación, ordenamiento, razonamiento o evaluación de una información determinada. El esfuerzo cognitivo debe ser rentable para que el alumno no desista de realizar la tarea por el elevado coste cognitivo. En caso de que el esfuerzo cognitivo sea significativo, la adquisición de los contenidos trabajados tendrán una mayor posibilidad resultar exitosa.

- Una tarea termina con un producto comunicativo definido.

Si aprendemos la lengua para comunicarnos, es evidente que el objetivo final será el de la comunicación mismo, pero eso sí, la comunicación tiene que ser significativa y enmarcada en un contexto lo más real posible como decíamos en el punto tres.

Así en los ejercicios propuestos a continuación pretendemos, seguir la filosofía de la web 2.0, el enfoque basado en tareas y las teorías de los estilos de aprendizaje.

En el siguiente cuadro podemos ver algunas de las tareas que se pueden proponer en diferentes niveles:

	Tarea	Guión	Página web del producto final	Producto final	Algunas aplicaciones necesarias
B1	Crear un currículum Vitae	1-Fíjate en este currículum escrito . 2- Ahora mira este video curriculum. 3- Después lee estas recomendaciones del la cámara de comercio de Córdoba. 4- Estudio gramatical y estructural (microtarefas) 6- Escribe tu currículum con el formato europeo Europass 5- Ahora haz tu una presentación escrita sobre tu currículum. 6- Ahora puedes grabarlo en video.	http://www.linkedin.com/ (red social de trabajo) http://www.tumeves.com/ (video currículums)	Texto Video (video curriculum)	-Editor de texto -Cámara web/ video con micrófono. -Editor de videos (www.jaycut.com)
B1	Redactar un manifiesto	1- Fíjate en este manifiesto . 2- Vamos a escribir un manifiesto.	http://www.glogster.com/ (creación de posters) Video.	Póster dinámico	
B1	Crear un diario de la clase.	1- Redactar una noticia	http://www.myebook.com/ (Creación de revista audiovisual <i>online</i>)	Revista	La página ofrece la opción de exportar directamente de pdf.
A2	Contar historias	1- Ve este video donde se cuenta una anécdota. Después tendrás que hacer lo mismo tú. 2- Ahora ve a esta página y escribe una historia comparando las imágenes antiguas y actuales.	http://www.historypin.com/ (comparación entre imágenes actuales y pasadas)	Historia escrita.	
A2- B1	Descripción psicológica	1- Escoge una foto de un familiar, amigo, etc. y descríbelo psicológicamente, a través de esta página	http://www.fotobabble.com/ (Fotos ligadas a un podcast)	Audiovisual.	La página tiene su propia grabación.

*Cuadro 7
Propuestas de tareas finales con la web 2.0 y los niveles de referencia del MCER*

Como es evidente, esta manera de enfocar la enseñanza de lenguas extranjeras puede tener también algunas características que puede no ser las más adecuadas. Algunas de ellas son:

- Tecnofobia

Un modelo de trabajo al que los alumnos no están habituados, en este caso un modelo electrónico, puede producir tecnofobia. Esta reacción puede ser debida a la mala gestión por parte del profesor de los contenidos producidos y de la falta de información. Un consejo que puede ayudar a evitar esta reacción puede ser la dedicación de una clase presencial a la instrucción y manipulación de estos recursos. Si el alumno no entiende qué se le pide con este tipo de ejercicios su reacción lógica va a ser el rechazo.

- Incremento de la dedicación del profesor a la preparación de la clase.

Para este tipo de materiales y de unidades didácticas el profesor deberá dedicar mucho más tiempo del habitual a la preparación de la clase. Sin embargo, estos materiales pueden ser fácilmente rescatados en cursos posteriores, por lo que el trabajo es mucho más productivo.

- Cambio del modelo de recepción de la información por parte del alumno.

Como es evidente, este tipo de materiales constituyen un procesamiento diferente de la información como intentan demostrar Gary Samall y Gigi Vorman (2008) cuando se refieren a que *“The current explosion of digital technology not only is changing the way we live and communicate but is rapidly and profoundly altering our brains”* (2008, p.11) También, como nos hemos referido, es de la misma opinión Nicholas Carr (2008) Ambos tanto desde un punto de vista positivo, en el primer caso y negativo en el segundo, sugieren que algo en nuestra manera de procesar y buscar información está cambiando.

- Alejamiento del profesor y de la clase.

Dependiendo del tipo de aprendizaje del que estamos hablando podemos ver una pérdida de la comunicación personal no solo con los compañeros sino también con el profesor. En un ambiente de aprendizaje completamente *online*, esa comunicación y pragmática de la explicación presencial de contenidos de la lengua se presenta mucho más difícil que la enseñanza-aprendizaje presencial o incluso en B-Learning.

Esta cuestión es fácilmente superable en una enseñanza presencial con apoyo de una plataforma *online*. No obstante, las dificultades se hacen mayores en una enseñanza en régimen *online*. Las videoconferencias, los chat y los diferentes medios de comunicación aproximan mucho al alumno y al profesor.

A modo de conclusión, podemos resumir que la evolución de Internet ha ido siempre en dirección a la conectividad, a la simplicidad y, últimamente, hacia la movilidad y hacia los datos en la nube. Por otro lado, la Web social como plataforma de trabajo de lengua extranjeras puede llegar a ser un gran apoyo a las clases presenciales y *online* ya que con estas actividades es posible potenciar la capacidad autónoma del proceso de aprendizaje. Además, la web 2.0 como plataforma de trabajo constituye un apoyo fundamental, no solo en la práctica de los contenidos, sino también como modelo de aprendizaje autónomo. Las clases se acaban, pero *Internet* y sus recursos siguen ahí a disposición de los alumnos.

Consideramos al alumno como elemento cuya actitud activa es imprescindible para un aprovechamiento máximo de sus capacidades de aprendizaje y mediante estas actividades, podemos sacarle el mayor provecho posible.

3.2.2.2.Los PLE

Ya en 1998, es decir, mucho antes de la llegada de los blogs, wikis y otros servicios de la llamada web 2.0, Daniel Tobin mencionaba la creación de Redes Personales de Aprendizaje como vías de mejora del desempeño profesional. En palabras del propio Tobin,

To establish a learning network, you can ask other people in your group, or with whom you have gone through a training program, to participate in periodic discussions as you all try to implement a new way of working, to support each other and share experiences with each other. Most people are happy to help -- people generally like to talk about their own work and are honored to be asked to share their knowledge and wisdom (Tobin n.d.)

Obviamente, la evolución de las tecnologías en lo que respecta al contacto en la conexión de los usuarios actualmente es muy diferente en cuanto a los soportes y a los contextos en los que se da. No obstante, la esencia de esta red de aprendizaje (NLE) sigue siendo la misma. La diferencia fundamental recalca en el soporte y en el número de nodos posibles de la que esta red puede disponer.

Actualmente, los *Entornos Personales de Aprendizaje*, (conocidos por sus siglas en inglés *PLE*) es la integración de diferentes herramientas de la web 2.0 aplicadas al aprendizaje, en

principio, informal y personal de cada aprendiente. En este sentido, nacen como una respuesta al ambiente cerrado de los *LMS* y que se caracterizan por la libertad mediante la cual son seleccionadas por los aprendientes y por su capacidad colaborativa y de transvase de la información sin costes económicos.

Del mismo modo, tomamos como buena la definición de Peña (2013) en la que define un PLE como "el conjunto de estrategias conscientes para usar herramientas tecnológicas para acceder al conocimiento contenido en objetos y personas y con ello conseguir unas determinadas metas de aprendizaje" (Peña, 2013, p.94)

En cuanto a las diferentes maneras de observar este fenómeno para Adell y Quintero (2010) un PLE se puede definir según dos grupos principales según la manera de ver este tipo de enfoque del aprendizaje. Así según estos autores

"Desde el momento inicial han existido básicamente dos corrientes en la definición de qué es un PLE. En una línea de trabajo están los herederos de los orígenes del término – la reunión de la JISC/CETIS Conference– que defienden que se trata de un nuevo tipo de entorno tecnológico (es decir, *software*) que pone en el centro de la acción al estudiante y a la flexibilidad que dicho entorno procura para el aprendiz." (Adell & Quintero, 2010, p.6)

Por otro lado, afirman los autores que

"(...) [También,] existe una línea de pensamiento que ha ampliado la perspectiva, sacando el foco de atención de la tecnología y redirigiéndolo al ámbito del aprendizaje de las personas (Attwell, 2007, 2010; Waters, 2008; Downes, 2010). En dicha línea de trabajo se entiende el PLE como una idea pedagógica, como una práctica de las personas para aprender valiéndose de la tecnología. Pero sobre todo se entiende como una forma de ver el aprendizaje con la Internet, sus relaciones, dinámica y naturaleza." (Adell & Quintero, 2010, p.6)

Desde nuestro punto de vista, creemos mucho más productivo y fructífero el segundo grupo cuya posición se centra en un enfoque mucho más libre y dinámico que el proporcionado por el primero. Consideramos que el primer grupo observa la evolución de la utilización de las

herramientas sociales como una continuidad de los LMS cuando en realidad es una evolución de la manera de comportarse de la sociedad frente al aprendizaje informal.

No en vano, uno de los componentes que tenemos que tener claro en este tipo de prácticas, es que la libertad en el aprendizaje debe ser fundamental. Los alumnos tienen que aprender a gestionar su aprendizaje de manera informal, no solo formal. Enclaustrar el ambiente de aprendizaje o en palabras de Siemens (2006) el ecosistema solo puede llevarnos al mismo modelo de aprendizaje que se da con los LMS y que, por lo tanto, no llevan a ningún cambio de visión y de aprovechamiento, sino que se convertiría en continuismo de las mismas prácticas pedagógicas de los inicios del uso de Internet en la educación.

Por lo tanto, consideramos, y así lo hemos puesto en práctica en cursos presenciales y formales, que ese ecosistema del que habla Siemens debe ser tratado de la mejor manera. Esto es, consideramos como fundamental que el aprendizaje sea entendido desde varios enfoques. Por un lado, el enfoque personal del alumno, por otro el enfoque desde la perspectiva del aprendizaje formal, no-formal e informal; y, finalmente, desde un enfoque que considere la ubicuidad como el futuro (si no el presente) del la red de aprendizaje del alumno (PNL⁴⁹)

Así, estamos de acuerdo con la visión de Adell en el que establece la siguiente estructura en la formación de nuestro propio ambiente personal de aprendizaje. Adell, divide las redes a las que tenemos acceso desde tres puntos de vista según qué tareas realizamos en ellas: dónde accedemos a la información, dónde modificamos la información y dónde nos relacionamos con otros. Dentro de esta última, podemos dividir las herramientas desde el objetivo que se proponen⁵⁰: de creación y de relación.

En lo que se refiere a las herramientas de creación podemos destacar las siguientes:

- Wikis

Las wikis son herramientas de creación de texto (por lo general escrito) de manera colaborativa. Es decir, un mismo texto puede ser editado por varios autores por lo que, en

⁴⁹ Personal Networking Learning

⁵⁰ No pretendemos centrarnos demasiado en las definiciones de las herramientas ya que podremos desarrollar sus utilidades más adelante.

principio, el resultado final será más completo y menos subjetivo ya que entran en él varios componentes que podrán atenuar el índice de errores mejorando la calidad del texto final.

Uno de los principales inconvenientes se encuentra en la dependencia del conocimiento de los integrantes del grupo el éxito o el fracaso del texto.

- Suites ofimáticas: *Word, Pages, Oppenoffice, Excel* entre otras.

Poca cosa cabe decir de este tipo de herramientas. Son lo suficientemente populares y de uso cotidiano como para evitar hablar de ellos de manera específica.

- En red: *Google drive, Zoho*, etc.

Las aplicaciones ofimáticas en red son cada vez más populares debido a la disgregación de los dispositivos utilizados para editar texto.

- Herramientas de revistas *Isuu, Joomag*, etc.

En estas aplicaciones podemos crear revistas *online*. La diferencia que nos ofrecen con otras herramientas de creación es la facilidad para la edición y una *interface* dedicada a ello. Podríamos, por ejemplo, crear estas mismas revistas con un procesador de texto, pero la complejidad al partir de un texto desde cero sería mucho mayor.

El mayor inconveniente actualmente es que no todas están adaptadas al código HTML5 y las que lo están la reservan para una versión de pago, por lo que hace imposible verlas desde dispositivos que se ejecuten bajo el algunos sistemas operativos móviles como los IOS.

- Herramientas de mapas mentales.

La creación de mapas mentales es especialmente interesante en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y la web nos ofrece la posibilidad de crear, de manera muy visual, mapas mentales. Entre las aplicaciones más conocidas, podemos encontrar Prezi⁵¹ (que realmente es un editor de presentaciones), Bubbl.us⁵², Mindmeister⁵³ o Mindomo⁵⁴

- Edición de audio.

⁵¹ <http://www.prezi.com>

⁵² Podemos encontrar un ejemplo de la utilización en esta página: <https://bubbl.us/?h=2c082/51b22/18iyiyloAeTAs>

⁵³ <http://www.mindmeister.com/es>

⁵⁴ <http://www.mindomo.com>

En lo que respecta a las herramientas de ediciones de audio, es otro de los elementos al que le podemos sacar especial provecho en las clases de lenguas extranjeras. Como veremos, es uno de los componentes más importantes para poder compensar la práctica de la competencia oral en el ecosistema del aprendizaje.

Hay muchas herramientas y tal vez la más popular sea *Audacity*⁵⁵ debido a que es gratuita, fácil de manejar y con bastante recursos de edición.

De la misma manera, tenemos diferentes repositorios de podcast que nos pueden ser muy útiles en el caso que queramos que los alumnos produzcan texto como en el caso que queramos que escuchen texto. Uno de los más recomendables por las funcionalidades que ofrece, por tener un plan gratuito bastante completo y por la estética es *Soundcloud*⁵⁶. También tenemos otras herramientas como *Ivoox*⁵⁷ muy a tener en cuenta ya que muchas cadenas de radio generalistas como por ejemplo la Cadena Ser, confían en esta herramienta para distribuir sus podcasts.

- Agregadores.

Finalmente, tenemos los agregadores. Esta herramienta ayuda a los alumnos a concentrar toda la información que produce o toda la información que crea en un solo lugar o enviarla a un único destino de manera que sepa exactamente qué novedades hay en su PLE.

Es cierto que la cantidad de redes sociales a la que estamos inscritos, provoca una cierta desorganización en el usuario, no obstante, este tipo de herramientas puede ayudar a la unificación. Una herramienta muy recomendable diseñada para los dispositivos móviles en *Flipboard*. En ella podemos concentrar todas nuestras redes sociales (al menos las más importantes) y transformarla en una revista unificada con artículos. También, más popular y con posibilidad de leerla en el ordenador de mesa es *Paper.li*⁵⁸

Por otra parte, Adell crea otro separador. Las herramientas cuya funcionalidad es principalmente la de la relación personal o profesional.

⁵⁵ <http://audacity.sourceforge.net>

⁵⁶ <https://soundcloud.com/stream>

⁵⁷ <http://www.ivoox.com>

⁵⁸ <http://paper.li>

Entre las más importantes actualmente encontramos *Facebook*⁵⁹ o *Twitter*⁶⁰.

Hablar de *Facebook* o de *Twitter* es casi redundante. La gran diferencia (aunque cada vez estén más cerca entre ellos es que *Twitter* solo permite hasta 140 caracteres en sus actualizaciones mientras que en *Facebook* la cantidad puede superar la 60.000. *Facebook* es también mucho más visual que *Twitter* y lo más importante: *Facebook* es mucho más popular entre los alumnos por lo que no necesitarán de un grado de adaptación tan grande como con *Twitter*.

Obviamente dejamos de lado redes sociales tan importantes como LinkedIn⁶¹, Instagram, Google+ o *Youtube*; pero, como hemos dicho, nombrar otra vez estas redes podría ser excesivamente redundante.

Dentro de las redes que pueden integrar un PLE, Adell (2010) las divide según la manera en la que nos relacionamos con el resto de usuarios:

- Relación con objetos de información

Muchas son las redes con las que podemos compartir lo que Adell llama objetos de información. En *Youtube*, por ejemplo, se comparten videos, en Soundcloud se comparte audio, en Flipboard revistas o en Prezi se comparten presentaciones que además pueden ser modificadas por varios usuarios.

- Compartir sitios, experiencias y recursos

*Delicious*⁶², *Diigo*⁶³, *Friendfeed*⁶⁴ o *Twitter* son buenos ejemplos de ello. En estas páginas podemos distribuir, recomendar y compartir enlaces de una manera directa y rápida.

- Establecer relaciones con otras personas

⁵⁹ <https://www.facebook.com>

⁶⁰ <https://twitter.com/>

⁶¹ <http://www.linkedin.com/>

⁶² <https://delicious.com/>

⁶³ <https://www.diigo.com/>

⁶⁴ <http://friendfeed.com/>

En este apartado cabe destacar las populares herramientas de *Facebook* o *LinkedIn*⁶⁵ en el que el objetivo por el que fue diseñado es, precisamente el de establecer y mantener contactos con otras personas, ya sea desde el punto de vista personal (*Facebook*) como desde el punto de vista profesional (*LinkedIn*). No obstante, la evolución lógica de todas estas herramientas se ha ido unificando cada vez más y, excepción hecha de algunas características muy idiosincrásicas como la limitación de caracteres de *Twitter*, todas estas redes sociales van unificando características haciéndolas cada vez más parecidas. Consideramos que la razón de este hecho tiene que ver en que los diseñadores de las redes sociales aportan a sus aplicaciones aquellas funcionalidades que le son muy útiles al usuario para mantener la fidelización ya que el elevado número de redes sociales crea un aspecto competitivo muy a tener en cuenta para no caer en el fracaso como le ocurrió a *Messenger*⁶⁶ o *Hi5*⁶⁷

De esta forma, si vemos el esquema general de los PLE podríamos asegurar que se pueden clasificar según:

- Dónde acceder a la información
- Dónde modificar la información
- Dónde relacionarse con otros

De la misma manera que podemos clasificarla según:

- A través qué objetos compartimos.
- A través de experiencias y actividades que compartimos o a través de relaciones personales.

Sea como fuere, no cabe duda de que la creación de PLE seguirán siendo durante mucho tiempo una manera de ver la distribución, transformación y creación de contenido muy productiva.

De la misma manera que influye en la sociedad y en cómo vemos la información, así influye en la educación.

⁶⁵ <http://www.linkedin.com/>

⁶⁶ Programa de mensajería instantánea que tuvo una gran influencia y popularidad en las relaciones sociales. Este servicio se extinguió en 2011 fusionándose con Skype, la principal herramienta de llamadas.

⁶⁷ <http://www.hi5.com/>

Muchos son los PLE creados por diferentes profesores con el objetivo de mantener su información y la distribución conectada con sus alumnos. Podemos ver una muestra de los diferentes significados para varios docentes e investigadores en esta dirección <http://whatmyplnmeans.wikispaces.com> y ejemplos de las concretizaciones de los PLE en esta otra <http://socialmente2011.wikispaces.com/Ejemplos+de+PLE>

En las clases de español como lengua extranjera, el profesor estableció un PLE que intentaba integrar el aprendizaje formal junto con el informal, así como el aprendizaje *online* y presencial. Como veremos más detalladamente, este PLE consistía en el aprendizaje presencial como punto de partida, continuado por *Moodle* y saliendo sistemáticamente a la esfera del aprendizaje informal a través de *Facebook* y *Twitter*. Del mismo modo, se propusieron tareas a través de *Moodle* que deberían concretizarse en *Soundcloud*, *Youtube* o *Blogger* entre otros. Al contrario de la opinión de Adell (2010), consideramos que un PLE puede (aunque no es obligatorio) ser diseñado por el docente en primera estancia para después ser complementado y, lo más importante, ser personalizado por el propio alumno.

Digamos que lo que se pretendió es introducirse en el PLE del alumno no como estudiante sino como aprendiente ajeno a la institución. Los resultados que veremos al final, nos demostrarán el éxito de este modelo.

Por otra parte, en la enseñanza de una lengua extranjera ha sido Internet el instrumento que ha revolucionado la manera en la que entendemos el aprendizaje. Son innumerables las aplicaciones que se le puede dar a la red para el input, el *output* y el propio proceso de aprendizaje. En este sentido, tener una red personal de aprendizaje se vuelve fundamental. Cuando un alumno tiene una duda sobre una palabra puede recurrir a un diccionario en particular, cuando el alumno quiere informarse en una determinada lengua puede acudir a un diario *online*, cuando quiere escuchar música o noticias puede acudir a un podcast, a *Youtube* o las diferentes aplicaciones de radio en streaming como *Grooveshark*⁶⁸. Una de las mayores ventajas de la utilización de la red como componente del aprendizaje de una lengua extranjera es que todas las páginas (por definición de la comunicación humana) están vinculadas con una (o varias) determinada lengua. En el caso del español contamos con ser la tercera lengua más

⁶⁸ <http://grooveshark.com>

utilizada en Internet, por lo que el aprendizaje de esta lengua en la web está sobradamente cubierta.

El español, también cuenta además con redes de aprendizaje explícito *online* como es, entre otros muchos, el *Aula Virtual del Instituto Cervante*. Con una rápida búsqueda en Internet vemos que con la entrada “Cursos *online* de español” encontramos alrededor de quince millones y medio de entradas (obviamente muy lejos del resultado devuelto en la búsqueda de “*Online English Cours*” de alrededor de los 707 millones de entradas). Lejos de tener estos datos como fiables, podemos observar una tendencia muy considerable en la oferta de cursos *online*.

Creemos que es en esta mezcla de aprendizaje formal e informal, junto con el aprendizaje presencial y *online*, donde podemos avanzar de manera significativa en el aprendizaje de una lengua extranjera y no tanto en la consecución de materiales multimedia dirigidos al aprendizaje explícito que serán, como veremos, un complemento muy útil pero no esencial en la práctica de nos ocupa.

En definitiva, consideramos que un PLE o su integración en un todo como el NLE, no se puede considerar un cambio de paradigma en sí. Como hemos visto con Tobin, esta descripción del aprendizaje no es nueva. En cambio, el modelo se ha nutrido de diferentes nodos acumulativos y diversificados a los que podemos sacar mucho provecho. Podríamos decir, con las reservas evidentes, que lo que antes era la biblioteca, ahora es la red; lo que antes era el docente, ahora es Wikipedia; lo que antes eran los amigos ahora es *Facebook* y los que antes era las conferencias presenciales ahora son los *webinars* o seminarios web.

Es evidente que, como hemos dicho, la organización de un entorno personal de aprendizaje nos reporta muchísimas facilidades sobre todo si tenemos en cuenta la dificultad que puede suponer encontrar una determinada información entre todo el entramado de *input* al que estamos sometidos, pero no por ello la propia estructura cognitiva de la adquisición y del aprendizaje se ve afectada.

Sí, por ejemplo, se ve afectada la organización del aprendizaje como estructura externa. De la misma manera, las competencias que un docente debe poseer no son las mismas, las competencias que un discente debe saber aprovechar son muy variadas. Si el docente no se actualiza, estará negando al alumno la posibilidad de expandir su *input* adquisitivo y, por lo

tanto, estará en desventaja con respecto a los otros compañeros con un docente actualizado y consciente de las posibilidades (pero también de las desventajas) de la utilización de una red de aprendizaje *online*.

CAPÍTULO 4: El aprendizaje a través de medios digitales.

4. Los materiales en el aprendizaje multimedia.

En este capítulo intentaremos definir cuáles son los procedimientos que se encuadran en el proceso de aprendizaje con especial hincapié en los que predominan en un ambiente *online* y multimedia. Nos centraremos en los procesos de percepción que se dan en contextos en los que la distracción y las llamadas de atención se encuentran de manera exponencial en comparación con el aprendizaje presencial.

Por una parte, repasaremos la escuela de la Gestalt como uno de los pilares del cognitivismo inicial y el constructivismo, tendencias actuales de mayor importancia en los métodos de aprendizaje *online* y presencial (Cuenca & Hilferty, 1999; Reigeluth, 2013; Pozo, 2003; Freixo, 2013) sin estar, en cambio, exentos de críticas que exigen al modelo actual constructivista la regeneración o adaptación conforme al contexto de aprendizaje *online* actual (Gaete, 2013; Siemens, 2006; Siemens, 2010)

Del mismo modo, tendremos en cuenta las tendencias en la neurodidáctica, debido al hecho de la perspectiva objetiva y científica que ofrecen (Miravalles & Ligioiz Vázquez, 2011; Brattro & Denham, 1997; Pérez, 2013; Reig & Vilchez, 2013).

Finalmente, daremos importancia a la Teoría Multimedia de Aprendizaje de Mayer (2001a) al ser una de las teorías mejor fundamentadas en torno al aprendizaje multimedia en medios digitales, así como su influencia notoria en otros autores.

A modo de concretización en lo referente al aprendizaje *online*, continuaremos el capítulo con el estudio de la competencia oral en Internet intentando entender cómo funciona en un contexto *online* y sobre todo, cómo lo podemos explotar ya que, en cursos *online*, es el componente menos trabajado tal vez debido a la minusvaloración con respecto de la escritura. A este respecto, también debemos tener presente que la masificación de los cursos *online* convierte en muy complicada la práctica y corrección rigurosa de esta competencia.

Como compendio al aprendizaje en contexto multimedia digital, propondremos un objeto de aprendizaje (OA) formal en el que se pongan en práctica los axiomas tratados y justificados anteriormente.

De esta manera, daremos por concluida la perspectiva del aprendizaje desde el punto de vista procesual.

4.1. Percepción y procesos en el aprendizaje *online*.

La percepción en el proceso de aprendizaje en una lengua extranjera es fundamental. Sabemos que, aunque nuestro cerebro no es consciente de todo lo que pasa a su alrededor, no todo lo que pasa es configurado como importante y por lo tanto no pasa al consciente para ser procesado (F. P. Miller et al., 1957; Calvert et al., 2004) y por ende elimina ese “ruido” que no es fundamental.

De la misma manera que la mayor parte de las personas no vemos el mono de Simons (Simons & Chabris, 1999) del que hablaremos más adelante, muchas veces estamos ciegos ante las estructura, fonemas, gestos o cualquier estímulo que nuestro cerebro sea capaz de detectar.

Por eso, tal como Krashen (1981) refería con su *Input* comprensible, debemos adecuarnos a las necesidades de aprendizaje de los aprendientes. Por eso, debemos tener en cuenta cómo recibe información nuestro cerebro, cómo organiza esa información y sobre todo qué ve nuestro cerebro de manera consciente e inconsciente.

Para resolver este tipo de cuestiones, introduciremos tres escuelas que muchas veces se cruzan entre sí, pero que cada una se merece una mención aparte. En primer lugar, veremos qué aplicación puede tener la Escuela de la Gestalt en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, posteriormente veremos cuáles son las pistas que nos ofrece la interesante neurociencia y la neurolingüística y finalmente conoceremos la teoría multimedia de aprendizaje de Mayer, una de las primeras teorías consistentes en dar respuesta a este paradigma del aprendizaje *online* y multimedia.

4.1.1. Percepción desde la escuela de La Gestalt.

La escuela de Gestalt basa sus creencias en que los sentidos captan los estímulos de la realidad tal y como nosotros somos capaces de captarlos, pero es el cerebro quien lo organiza en base de determinados principios. Es ese “ojo creador” del que hablan Arnheim y Fernández-Campoamor (2002) y que hace que, en palabras del propio Arnheim, “[*queda*] patente que mirar el mundo requiere un juego recíproco entre las propiedades aportadas por el objeto y la naturaleza del sujeto observador” (Arnheim & Fernández-Campoamor, 2002, p.18). En lo que

respecta al aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera *online*, consideramos que los procesos de percepción y de interpretación son fundamentales para definir cuáles son los objetivos y sobre todo qué procesos se activan en el cerebro a la hora de interpretar una lengua que no sea la propia. Ese “ojo creador” referido a la estética y composición de figuras, es perfectamente transportable a un “oído creador” en el que observamos el juego recíproco entre lo dicho y lo interpretado. Como veremos más adelante (Cap. 4.2), un hablante de una lengua extranjera percibe cosas diferentes en función de su nivel de la lengua y con fuerte influencia en su lengua materna. Esto es, entiende sonidos diferentes según su propia experiencia lingüística y organiza un sonido [r] como siendo el sonido [x]. Esto es, los agrupa como alófonos.

Estos procesos son especialmente importantes cuando estamos hablando de dos lenguas tan similares como pueden ser el español y el portugués ya que la percepción se basa mucho en nuestra propia experiencia, también como hablantes de una lengua materna. Por lo tanto, los procesos que intervienen en el cerebro de una alemán que está escuchando español, no serán los mismos que el cerebro de un portugués que está escuchando español. Como veremos, también la capacidad de reconocer es fundamental para llegar a la conciencia del cambio en las estructuras y por lo tanto para el correcto aprendizaje y posterior adquisición de la lengua extranjera. Si no lo percibimos, no existe.

La percepción y la Gestalt es uno de los temas a los que más importancia ha dado la psicología en Alemania a finales del siglo XIX y principios del XX (Mandler, 2007) y por lo tanto ha sido el motivo de mucha bibliografía al respecto. En la escuela que nos ocupa para entender la percepción de la lengua parece que para los expertos en este campo existe consenso en considerar al movimiento de la Gestalt como uno de los esfuerzos más sistemáticos y fructíferos en la producción de sus principios explicativos de la percepción (Merleau-Ponty, 1945; Navarro, 2008; Gordon, 2004).

Así, el movimiento Gestalt nació en Alemania con los trabajos de los investigadores Max Wertheimer, Kurt Koffka y Wolfgang Köhler, durante las primeras décadas del siglo XX. Estos autores consideran la percepción como el proceso fundamental de la actividad mental, y suponen que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual. Solo se

entiende así el axioma sobre el que trabajan: “El todo es más que la suma de sus partes” A este respecto, el historiador y filósofo Abbagnano aseguraba que la escuela de la forma, de la Gestalt “ha mostrado que los actos psíquicos no se explican mediante la agregación de elementos simples preexistentes, sino que constituyen formas o estructuras que determinan la naturaleza de sus elementos.” (Abbagnano, 1985, p.785)

Tal como hemos visto anteriormente, el contexto histórico en el que se desarrollan las diferentes perspectivas a lo largo de la historia deja una importante huella en el significado y la comprensión de sus aportes y la Gestalt no es una excepción. Al inicio del siglo XX, la filosofía alcanzó un lugar importante dentro de los diferentes campos en los que trataba la psicología coetánea (Mandler, 2005). En ese contexto, la Gestalt realizó una revolución en psicología al plantear la percepción como el proceso inicial de la actividad mental y no un derivado cerebral de estados sensoriales (King & Wertheimer, 2005).

Su teoría, con fuerte influencia en la tradición filosófica de Kant, consideró la percepción como un estado subjetivo, a través del cual se realiza una abstracción del mundo externo o de hechos relevantes.

En este sentido, según Oviedo el principio básico de la Gestalt es la

"la afirmación de que la actividad mental no es una copia idéntica del mundo percibido. Contrariamente [la Gestalt] define la percepción como un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante" (Oviedo, 2004, p.90).

Esto es, nos ayuda a organizar el mundo de manera práctica, funcional y ahorrando esfuerzos cognitivos que nos dificultarían prestar atención a otros elementos al mismo tiempo. Como veremos más adelante, esto se puede aplicar de la misma manera a la percepción del componente auditivo dentro de una lengua extranjera.

Así, no somos conscientes de ver todo lo que existe, más bien nuestro cerebro hace una selección de las sensaciones que nos llegan y las organiza como relevantes o no. Las que no considera relevantes no pasan a la consciencia. Esta es la base del llamado *Cocktail Party Effect* (Miller, Vandome & McBrewster, 1957).

La percepción, según la Gestalt, no está sometida a la información proveniente de los órganos sensoriales, sino que es la encargada de regular y modular los componentes sensitivos dependiendo de nuestra experiencia (Oviedo, 2004). En este sentido, si el cerebro procesara todos los estímulos de la realidad de manera indiscriminada implicaría una constante sobre exposición en el sujeto y por lo tanto sería incapaz de procesarlos todos de una manera efectiva.

Del mismo modo, continúa Oviedo (ibídem), La Gestalt

"definió la percepción como una tendencia al orden mental. Inicialmente, la percepción determina la entrada de información; y en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc)." (p.90)

Así, podemos determinar que la percepción no es en absoluto, una actividad pasiva; sino más bien una actividad de reconstrucción personal de la realidad y en este sentido, muy ligada al construccionismo de Piaget.

En contraposición, se encuentra el asociacionismo de Locke y Hume, según el cual las sensaciones son el primer paso en la construcción del conocimiento. Hume asegura que "Las ideas derivan de las impresiones, siendo meras copias de aquellas, idénticas en su contenido, aunque disminuidas en su vivacidad." (Rivas Navarro, 2008, p.361). Mientras que Locke "rechaza los supuestos de las ideas innatas del racionalismo, sus axiomas lógicos, afirmando que lo decisivo son las sensaciones que se producen en la experiencia con los objetos." (Rivas Navarro, 2008, p.361) Así, esta idea de la *Tabula Rasa* formulada por John Locke en el siglo XVII (Locke, 1690), según la cual la mente de un recién nacido es una hoja en blanco sobre la cual la experiencia va constituyendo los saberes y donde la mente es una blanda masa sistemáticamente moldeada por la influencia de las sensaciones, se contradice con la idea de la percepción establecida por la Gestalt.

Por el contrario, es el interés de Wertheimer demostrar que la percepción no es el resultado de la recepción y acumulación de impresiones producidas por el mundo que nos rodea, sino aquello que denomina como un proceso activo de organización síquica (Oviedo, 2004).

La Gestalt también esbozó el concepto de inmediatez en la percepción. El término se plantea de manera contrastiva con el modelo analítico, en el cual se hace énfasis en la

innumerable cantidad de factores mediadores entre los datos del mundo externo y la representación mental (Oviedo, 2004).

En contraposición, el modelo propuesto por los asociacionistas, la Gestalt

"Considera la experiencia consciente como fenoménica, los objetos de la experiencia son fenómenos que se nos presentan como todos significativos, están dotados de una configuración, no es posible descomponerlos sin desvirtuarlos por ejemplo, no podemos escuchar las notas de una melodía separadas, dejaría de ser esa melodía o no podemos entender un juego de ajedrez si únicamente vemos la cuarta parte del tablero." (Álvarez Díaz de León, Molina Avilés, Monroy Nasr, & Bernal Álvarez, 2013, p.13).

Del mismo modo, la Gestalt intenta demostrar la temporalidad de la percepción que se caracteriza por buscar de manera inmediata lo cualitativo de los objetos, y usa para sus propósitos la forma como cualidad fundamental (Oviedo, 2004). La inmediatez de la forma no implica un nivel de ordenamiento fundamentado en procesos analíticos. La Gestalt se define a sí misma como "holista constructivista" (Álvarez Díaz de León, Molina Avilés, Monroy Nasr, & Bernal Álvarez, 2013, p.13)

Así, volviendo a Oviedo, la Gestalt define la percepción como "un intento de agrupación de la información circundante dentro de unidades simples que le permitan a la conciencia adquirir noción de objeto y con ello afinar su capacidad abstracta" (Oviedo, 2004, p.92)

Esto es, la percepción es un proceso intelectual interno en el que se ven influidos por el todo (holismo). Si bien es verdad que fuera de la percepción humana o animal, estarán compuesta por varias "unidades simples" el ahorro cognitivo del cerebro nos hará verlas como un conjunto unitario y abstracto de la realidad en sí misma. A modo de ejemplo lingüístico, un hablante nativo de portugués será capaz de entender un texto escrito en español a pesar de no entender algunas palabras o estructuras a las que se vea expuesto (*unidades simples*). No obstante, el objetivo comunicativo (*conjunto unitario y abstracto*) habrá sido exitoso.

Así, si entendemos la percepción como un acto permanente de conceptualización, se explica por qué a un español nativo le es mucho más difícil alcanzar ese *conjunto unitario* cuando se expone al portugués hablado. La conceptualización de la que hablábamos no tiene éxito porque no tenemos referentes de la unidades simples con las que hacer una

conceptualización exitosa. Si un portugués escucha la palabra /pelúče/, no tiene mayor problema en relacionarlo con la representación gráfica de *peluche*. No obstante, para un nativo español la cadena fónica en portugués central de esa palabra (/p'lúx/) es muy difícil de conceptualizar en un segmento referente al español.

Continuando en el plano de la percepción visual, cabe destacar los experimentos realizados por Wertheimer con el fin de demostrar la idea de que la relación entre percepción y conceptualización se encuentran muy ligados entre ellos. Así, se realizó el conocido experimento con estroboscopio en el que se demostraba la idea del movimiento aparente también conocido como fenómeno Phi.

El principal esfuerzo histórico del movimiento gestáltico fue demostrar experimentalmente la íntima relación entre percepción y conceptualización. Para ello se recurrió al trabajo dentro del laboratorio que arrojó como resultados las leyes de la percepción.

En el año de 1912, Max Wertheimer realizó la primera evidencia experimental que permitió demostrar la tendencia de la percepción a la abstracción a través del denominado movimiento estroboscópico, fenómeno Phi o ilusión de movimiento. En este experimento les presentó a los sujetos experimentales dos barras de luz que aparecían de manera intermitente en periodos de tiempo diferentes (Edwart Garret, 1958). No obstante, este fenómeno como explicación de la ilusión creada en el cine ya ha sido criticado ya por varios autores (Wheeler, 1991; Anderson J. & Anderson B., 1993)

En resumen, los integrantes de la escuela de la Gestalt redactaron una serie de reglas (las llamadas leyes de la Gestalt) que apoyan el principio general de que el todo es algo más que la suma de sus partes, idea que desde principios del siglo XX intentó sustituir a la de que las sensaciones son el resultado de la simple suma de percepciones individuales.

4.1.1.1.Las leyes de la Gestalt.

Dentro de la escuela de la Gestalt, podemos observar revisando la bibliografía que no hay una aparente estabilidad sobre cuáles son las leyes o principios que se podrían establecer para una visión gestáltica de la percepción. En este sentido Chang afirma que las

"Gestalt Theories are usually expressed as laws, and there are many variants of Gestalt theory laws devised by different psychologists, for example Boring (1942) stated "in 1933 Helson extracted 114 law of Gestalten. All but half a dozen of these laws are applicable to visual form." (Chang, Dooley, & Touvinem, 2002, p.6)

Ante esta disgregación interpretativa, hemos creído conveniente seleccionar algunas de las leyes más pertinente para la aplicación de la percepción y procesamiento de la lengua oral y escrita.

Dos son las leyes que consideramos más importantes y que centran las demás, por un lado la ley de la simplicidad o de la buena forma y, por otro la ley de figura fondo.

Principio de simplicidad o de la buena forma (*Prägnanz*)

Nuestro cerebro tiende a configurar una imagen física (o auditiva) de una manera más simple. Busca, lo que los autores llaman la buena figura (Duero, 2009). Consideramos bastante acertada y clarificadora la definición de Duero que la define como "la tendencia de un proceso a darse de la forma más regular, estable y balanceada como resulte posible en una situación." (Duero, 2009, p.24) Es por este motivo que en una imagen realizada a partir de imágenes más pequeñas seamos capaces de ver la imagen más grande ya que estamos buscando la simplicidad.

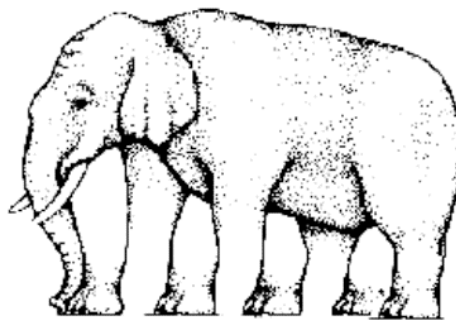


Figura 6
Ley de simplicidad.

Desde el punto de vista de la percepción de una lengua extranjera tanto escrita como oral, consideramos esta la razón principal por la que los hablantes de lengua afines son capaces de entender una lengua que no han estudiado. El cerebro organiza las diferentes estructuras como *la más estable* en su contexto. En este tipo de intercomprensión la característica de lo holístico

es fundamental. Al contrario ocurre cuando se pide a los hablantes extranjeros que escriban lo que han oído o que lean correctamente el texto escrito dado con alguna rapidez. Del mismo modo, acontece igual cuando nos enfrentamos a textos con palabras desorganizadas entre sí como en el conocido neme representado en la siguiente figura.

Sgeun un etsduio de una uivenrsdiad ignlsea,
no ipmotra el odren
en el que las ltears etsan ersciats, la uicna csoa
ipormtnate es que la pmrrea y la ultiima ltera
esten ecsritas en la psiocion cochrtea.
El rsteo peuden estar ttaolmnte mal y aun
pordas lerelo sin pobrleams.
Etso es pquore no lemeos cada ltera por si
msima preo la paalbra es un tdo.
Pesornamente me preace icrneilbe...
Fplio cmoo un peipnllio.

Un slduao.

Figura 7
Ley de la simplicidad. Nuestro cerebro es
capaz de buscar las formas más simples
también en nuestra lengua.

Principio de la relación entre figura y fondo: Sugiere que en un contexto visual, el cerebro no es capaz de interpretar un objeto como fondo y figura al mismo tiempo. Mentalmente, debemos enfocar hacia la figura e ignorar el fondo (Arnheim & Fernández-Campoamor, 2002). Lo mismo ocurre con el audio, no podemos escuchar dos conversaciones al mismo tiempo, una deberá pasar al fondo y otra a la figura siendo esta la que le hacemos más caso. Un ejemplo, dentro de la lingüística sería el ya citado *Cocktail Party Effect* (Miller, Vandome & McBrewster, 1957) en el que cuando escuchamos más de una conversación el cerebro automáticamente relega una conversación al fondo y otra a la figura dependiendo de cuáles sean nuestros intereses. No obstante, ese proceso se puede invertir si escuchamos algo que nos interesa en la otra conversación como por ejemplo nuestro nombre. Es una prueba evidente de que el cerebro está procesando ambas conversaciones aunque solamente una está pasando a la consciencia. Más adelante en la explotación del componente oral en un aprendizaje *online*, nos explayaremos mejor en esta cuestión.

Otras leyes que consideramos fundamentales para entender el proceso de percepción de una lengua extranjera son las siguientes:

• **Ley de la semejanza:** Nuestro cerebro agrupa lo que percibimos según su parecido. Así en una cuadrícula donde hay puntos negros y blancos intermitentemente, nuestro cerebro tiende a agruparlos como si fuera una línea continua. Cuando en realidad no son más que puntos de colores. En palabras de Perrinet, Pañeda, & Acevedo (2009) "elementos que son parecidos entre sí (forma, tamaño, color...) se perciben como pertenecientes a un mismo grupo." (Ibídem, p.3)

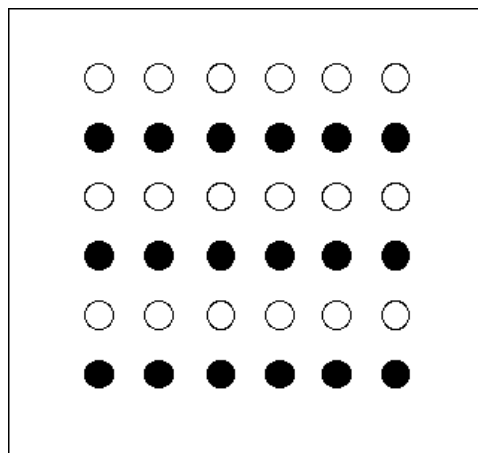


Figura 8
Ley de semejanza.

• **Ley de la Proximidad:** Se refiere a que "Viewers will mentally organise closer elements into a coherent object, because they assume that closely spaced elements are related and those further apart are unrelated" (Chang, Dooley, & Touvinem, 2002, p.8). Se basa en el agrupamiento parcial o total dependiendo de la proximidad en que se encuentren. Si varios elementos iguales se encuentran más próximos, el cerebro tiende a interpretarlo como una misma unidad.

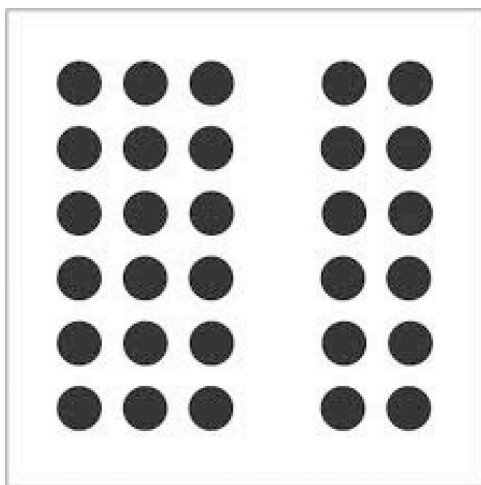


Figura 9
Ley de proximidad.

• **Principio de Simetría:** Las imágenes simétricas tienen a agruparse como un solo elemento (Chang, Dooley, & Touvinem, 2002) En otras palabras "elementos organizados simétricamente respecto a otros se interpretan como una unidad que crea estructuras fuertes" (Perrinet, Pañeda, & Acevedo, 2009, p.3).



Figura 10
Ley de Simetría.

• **Principio de Continuidad:** Fultz afirma que este principio se basa en que "Continuation is the eye's instinctive action to follow a direction derived from the visual field " (Fultz en Chang, Dooley, & Touvinem, 2002, p.7). A esta perspectiva se suma Saldaña "los elementos

que parecen seguir una misma dirección (normalmente por que pueden unirse mediante una recta o una curva suave) suelen agruparse" (Pasco Saldaña, 2012) Percibimos elementos continuos aunque no estén conectados entre sí. Este principio se relaciona con la ley del cierre ya que al igual que esta, intenta completar la figura que tienen mayor lógica.

- **Principio de igualdad o equivalencia:** En palabras de Köhler (1929) a través de Duero (2009) "Debido a la "igualdad", la "semejanza" u otros factores puede uno favorecer la agrupación o la separación de unos fenómenos u otros y esto es algo que debe reconocerse frente a cualquier problema de investigación" (Köhler, 1929, p. 131 citado en Duero, 2009, p. 5) Así, el cerebro tiende a agrupar cosas que son iguales o bien que nos parecen semejantes. Un ejemplo lo podemos encontrar en la división de dos equipos de fútbol en el que el color de una camiseta une o divide a los dos equipos.

Este principio o ley también parece muy interesante desde el punto de vista de la percepción de lenguas extranjeras, sobre todo cuando hablamos de una lengua meta muy parecida a la lengua materna del aprendiente. En el caso del portugués y el español, este puede ser el motivo para la falta de comprensión del español nativo con respecto al portugués hablado, cosas esta que no acontece con la situación contraria. El hecho de que a un español le cueste descifrar el portugués oral, puede ser debido a que no reconoce como similares los sonidos del portugués. En cambio, para un español esto no sucede, o sucede con mucha menos frecuencia en el caso del portugués escrito.

Al contrario, el portugués nativo, sí es capaz de entender el español hablado ya que los fonemas del sistema español se encuadran las similitudes aproximativas de los fonemas opositivos de su lengua. Por tanto es capaz de organizarlos correctamente en su cerebro y es capaz de reconocerlo con un significado más o menos coincidente.

- **Principio del cierre:** El cerebro tiende a buscar las formas cerradas de un objeto. Así si observamos una sucesión de rayas discontinuas, nuestro cerebro las organiza como un línea recta cerrando el conjunto. Lo mismo sucede cuando observamos una figura que no tiene los entornos definidos, a pesar de que el cerebro es capaz de rellenar esa falta con una línea mental.

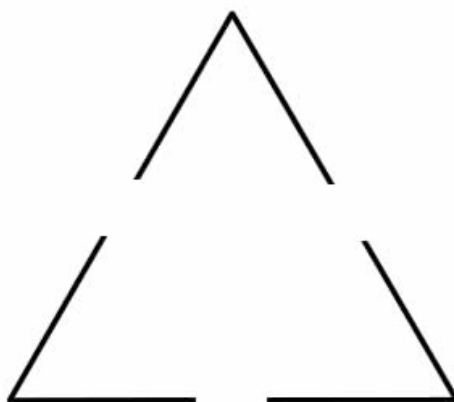


Figura 11
Ley de Cierre. El cerebro tiende a
completar lo que percibe.

En definitiva, las leyes o principios de la Gestalt, no solo nos ayudan a comprender mejor cómo nuestro cerebro organiza la concepción a través de la visión, sino que además nos ayuda a entender cómo se organizan las sensaciones que nos proporcionan los sentidos. En el caso de la adquisición de las lenguas extranjeras nos ayudan a tomar consciencia de por qué los alumnos de lenguas extranjeras, sobre todo en lenguas muy cercanas, escuchan ciertas cosas que no son esperables que escuchen. Este tema lo abordaremos de una manera más profunda en la concepción de la competencia oral en Internet.

4.1.1.2. Aportaciones de la psicología de la Gestalt al aprendizaje *online*.

La Gestalt ha tenido, desde sus inicios, una gran influencia en la psicología moderna (Wagemans et al., 2012; Rock & Palmer, 1990) y sus influencias en la percepción de las artes plásticas ha sido notoria no solo en la producción de obras y logotipos como también en las críticas y análisis de estas (Chang, Dooley & Touvinem, 2002).

Del mismo modo, el modelo de percepción de la Gestalt ha sido de gran ayuda en el diseño y producción de contenidos web (Fisher, 1999; Graham, 2008; D. Chang et al., 2002) Como demuestra el ya clásico artículo de Chang, Dooley & Touvinem (2002) la aplicación de las leyes

de la Gestalt han aportado al mundo del diseño instruccional de la herramientas web, innumerables herramientas para garantizar una mejor navegación en las páginas web. El mismo Chang, afirma aplicar once leyes de la Gestalt en una página web educativa y su posterior evaluación por parte de los alumnos sobre la usabilidad que "The user evaluations indicate that all the identified Gestalt laws are beneficial for visual screen design and learning effectiveness." (Chang, Dooley & Touvinem, 2002, p.13)

No obstante, no tenemos muchas evidencias de la aplicación de estas leyes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Consideramos que el uso de algunas de la leyes aplicadas a la percepción visual, pueden ser tomadas, sin prácticamente ninguna modificación, a la percepción oral de lenguas próximas como en el caso de la creación de una interlengua entre el español y el portugués. Como hemos podido ejemplificar y como veremos más adelante en la explotación del componente oral en Internet, creemos que los mecanismos que se aplican a la Gestalt pueden ser aplicados como explicación de la intercomprensión y de los errores en la detección fonética de palabras sin significado por parte de portugueses.

4.1.2. Percepción desde la neurociencia.

Una vez que hemos visto cómo nuestros sentidos reciben la información y sobre todo, cómo la organizan, es tiempo de ver qué pasa con esa información dentro del cerebro. Hasta ahora, las ciencias de la educación y las que se ocupaban de la adquisición han trabajado mucho a base de la observación directa y de la acumulación de experiencias, así como de la propia filosofía dominante de la época. Con el advenimiento de una aproximación seria de la neurociencia y de la neurolingüística, podemos tener pruebas fehacientes de que eso que los diferentes estudiosos sospechaban se comprueba con la neurociencia.

Antes de empezar a crear un Objeto de Aprendizaje, hemos de tener en cuenta qué queremos enseñar y a quién se lo queremos enseñar. De estas dos variables, debe salir la respuesta a cómo lo queremos enseñar.

Como demuestra la teoría de los estilos de aprendizaje⁶⁹, sabemos que cada persona aprende y percibe la realidad de manera muy diferente (Alonso, Honey & Gallego, 1994). Aquello que una persona recuerda de una situación no necesariamente es recordado por otra persona. Lo mismo ocurre con la visión e incluso con el oído (Simons & Chabris, 1999). Hay múltiples factores que influyen en la retención de la información a corto y a largo plazo. Estos factores, deben ser los que los docentes estudiemos con más atención ya que de ellos depende el éxito o el fracaso del aprendizaje por parte de los aprendientes. Para poder clasificarlo y sacar provecho de ellos, los docentes debemos conocer cómo y mediante qué se produce el proceso de aprendizaje en el cerebro. El aprendizaje de lenguas en general y el aprendizaje de lenguas extranjeras en particular, supone para muchos profesores e investigadores un reto excepcional ya que no sabemos exactamente cómo se produce. No obstante, tenemos muchas pistas sobre las tendencias y procesos que se realizan.

Normalmente, los docentes nos dejamos aconsejar por estudios o informes escritos por reconocidos investigadores expertos en la materia. Sin embargo, en un alto porcentaje de los casos los docentes nos dejamos guiar por nuestra propia experiencia práctica. No obstante, debemos tener en cuenta que muchas veces debemos estar seguros de que lo que estamos haciendo está respaldado por experiencias de otros compañeros de profesión o bien por estudios que vayan más allá de nuestro campo de práctica.

En este sentido, la interdisciplinariedad se releva fundamental. Nuestras prácticas deben ser apoyadas por estudios de otros campos que corroboren que estas están siendo realizadas de la mejor manera, con una productividad óptima y con una perspectiva de la alteridad.

Si tenemos en cuenta que la neurociencia se define como el estudio del sistema nervioso cuya unidad mínima es la neurona (Burunat & Arnay, 1987; Miravalles & Ligoiz Vázquez, 2011) y que es en el cerebro donde acontece el aprendizaje, no parece descartable que nos sea de gran ayuda.

⁶⁹ Entendemos los estilos de aprendizaje como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Keefe, 1998 citado en Alonso, Honey, & Gallego (1994, p.104))

No obstante, tendremos que ser precavidos a la hora de generalizar las normas que rigen el aprendizaje neuronal con la puesta en práctica en la metodología y didáctica de una lengua extranjera (Salas Silva, 2003)

Así, mucho del conocimiento que los docentes tenemos a partir de nuestra propia práctica docente, son apoyados por este campo científico y, como veremos, son reforzados algunos puntos conocidos mientras que otros son nuevos (Miravalles & Ligioiz Vázquez, 2011).

Del mismo modo, si tenemos en cuenta que el aprendizaje a través de Internet, el contexto en el que nuestros aprendientes se mueven a la hora de adquirir una lengua extranjera con Objetos de Aprendizaje integrados, o no, en un contexto de continua hiperconectividad, ¿No será muy provechoso estar atento a lo que la neurociencia, campo científico en el aprendizaje, tiene que decir al respecto? Tal vez, nos demuestre que el aprendizaje con continuos estímulos, con interminables llamadas de atención para cambiar el referente que estamos estudiando, o incluso la música, el contexto educativo sean beneficiosos o perjudiciales.

Vamos a ver, de manera muy general qué nos ofrece la neurociencia y la neurolingüística en general.

4.1.2.1.La neurociencia y el lenguaje.

La revista Society for Neuroscience⁷⁰ define la neurociencia como “the study of the nervous system, advances the understanding of human thought, emotion, and behavior”.

Mas específicamente La Barrena a través de Jessell, Kandel, and Schwartz (1997) sostiene que "La tarea central de las llamadas neurociencias es la de intentar explicar cómo es que actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta y cómo, a su vez, estas células están influidas por el medioambiente, incluyendo la conducta de otros individuos (Jessel, et al., 1997)." (La Barrena & Donolo, 2009, p.4)

Muy sumariamente, diremos que dentro de esta disciplina existen diversos ramos de los que la didáctica de las lenguas extranjeras puede sacar provecho como objeto de estudio. Uno de estos ramos es la neurolingüística. Podríamos decir que la neurolingüística es el estudio de los

⁷⁰ <http://www.sfn.org/about/about-neuroscience>

mecanismos cognitivos y químicos que entran en funcionamiento en la comprensión y conocimiento del lenguaje en cualquiera de sus facetas, esto es, lenguaje natural o artificial.

A nuestro entender, no se necesitan muchos más argumentos para justificar el apoyo de este campo al estudio del aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, algunos autores como Bruer rechazan esta idea y prefieren como enlace para la comprensión de los sistemas de aprendizaje del cerebro, la psicología cognitiva ya que como afirmó “*neuroscience has discovered a great deal about neurons and synapses, but not nearly enough to guide educational practice*” (Bruer, 1997)

Obviamente, aunque la percepción de los procesos sea importante (psicología cognitiva) no podemos dejar de lado el proceso biológico que está detrás de ello (neurociencia). Metafóricamente, es como si al arrancar un coche nos conformáramos en saber cómo se enciende y ponerle gasolina cuando es necesario, sin pensar en cómo esa gasolina se transforma en explosión haciendo mover los pistones y con él las ruedas. En este caso, en el momento en que se nos estropee el coche o que surja algún contratiempo no sabremos cómo reaccionar de manera adecuada.

Sea como fuere, aunque la lingüística cognitiva ha ayudado mucho en la comprensión de los procesos subyacentes al propio proceso de aprendizaje en su globalidad y sin menospreciar los logros e influencias de esta disciplina (sobre todo en el conocido MCER) creemos que gracias a los nuevos avances realizados desde los tiempos en que Bruer hizo la tal afirmación, tenemos suficientes aplicaciones reales didácticas y que, sin duda, vienen al encuentro de las aplicaciones planteadas por la lingüística cognitiva (Miravalles & Lligoiz Vázquez, 2011; Silva, 2008; La Barrena & Donolo, 2009; Burunat & Arnay, 1987). Esto es, la relación entre la neurociencia y la psicología cognitiva debe entenderse como una relación de complementariedad y nunca de confrontación. La neurociencia, la psicología cognitiva, la pedagogía y la didáctica son y deben ser campos interdisciplinarios (Siemens, 2010; Burunat & Arnay, 1987; Rebollo & S, 2006), ya que como nos enseña la neurociencia todo conocimiento está integrado en un todo con otros campos.

A este respecto, estamos de acuerdo con Pérez al afirmar que:

"Las ciencias cognitivas, (...) han proporcionado una nueva luz de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje de segundas lenguas, ofreciendo una base científica a muchos aspectos que los profesores intuitivamente sabían sobre el lenguaje" (Pérez, 2008, p.2)

Esto es, la experiencia docente, hace las veces de observador privilegiado (Barrena & Donolo, 2009), ya que día tras día nos enfrentamos explícitamente a procesos de aprendizaje (Salas Silva, 2003). La alteridad y la continua exposición a estos procesos debe ser el complemento perfecto a la investigación neuronal y cognitiva. Es, digámoslos así, la prueba de que las ciencias cognitivas y neuronales tienen una continuidad práctica.

4.1.2.2. Aportaciones de la neurociencia aplicadas a la adquisición de LL.EE *online* y multimedia.

Así, vamos a observar algunas de las aportaciones que se hacen dentro del campo del aprendizaje para aplicarla en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras.

- **La plasticidad del cerebro.**

Sabemos que las células neuronales en el cerebro (unos 100 Billones) están en continua transformación e interconexión. Es lo que se llama plasticidad o neuroplasticidad. En palabras de Bergado y Almagues "(...) el SRN⁷¹ es un producto nunca terminado, es el resultado, siempre cambiante y cambiante, de la interacción de factores genéticos y epigenéticos" (Bergado-Rosado & Almaguer-Melian, 2000, p.1). Cada vez que aprendemos algo nuevo, venga ella por los sentidos o bien por la unión de conceptos anteriormente adquiridos, esas conexiones se modifican. El aprendizaje, en sí, no es algo que se pierda con los años, al contrario de lo que refería Ramón y Cajal (Bergado-Rosado & Almaguer-Melian, 2000). Lo que se hace más difícil es la conexión entre los diferentes conceptos ya que viene muy determinada por la motivación real que se tenga en aprender nuevos conceptos. Los niños aprenden de manera más rápida ya que las interconexiones existentes en la estructuración neuronal aún no están fijadas como ideas preconcebidas (Domínguez, 2006). El aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de los

⁷¹ Sistema Nervioso Central

alumnos adultos, en cambio, tiene la ventaja de haber sido trabajada de manera mucho más consciente de que los niños (Torres Águila, 2005). Esa es su ventaja y de la que debemos sacarle partido.

- **Etapas de aprendizaje.**

Por la misma razón, sí que es verdad que el aprendizaje de adultos supone siempre un esfuerzo mayor en comparación con el de sujetos más jóvenes. No obstante, no debemos pensar que ese aprendizaje es imposible. Como sostiene Torres "este tipo de estudiante [adultos] debería beneficiarse al máximo de lo que Strevens llama “sofisticación de la enseñanza” (intelectualización del proceso de aprendizaje; métodos de enseñanza formales, especializados), pues “cuanto más sofisticado sea el estudiante, más sofisticada podrá ser la instrucción que se utilice y más elevado el aprovechamiento por hora de instrucción”” (Torres Águila, 2005, p.7)

- **Aprendizaje exponencial (construccionismo)**

Tal como se nos explica con el constructivismo de Piaget y Vygotsky, aprendemos de manera exponencial, asimilamos y adecuamos las informaciones adecuándose a las informaciones anteriores. Según Salas Silva "hay determinadas secuencias de desarrollo en el niño, incluyendo las ventanas de oportunidad para asentar la estructura básica necesaria para un posterior aprendizaje" (Salas Silva, 2003, p.160) Por ello, cuanto más sabemos de un tema, más interconexiones podemos realizar y por lo tanto más rápidamente podremos llegar a un conocimiento profundo del tema.

- **Variedad.**

Sabemos que la variedad es una pieza clave en el aprendizaje. En un estudio realizado por Diamond (2001) con ratas en tres ambientes diferentes (enriquecidos, estándar y empobrecidos) demuestran que las ratas que fueron expuestas a ambientes enriquecidos (diferentes juguetes, objetos para moverse) durante 30 días obtuvieron un mayor desarrollo en el córtex cerebral. Según las conclusiones del autor,

"Results indicated clearly that the cortex from the enriched group had increased in thickness compared with that living in standard conditions, whereas, the brains from the impoverished group decreased compared to the standard" (Diamond,, 2001, p. 213)

- **Afectividad.**

La psicología cognitiva han demostrado varias veces la conexión existente entre el enlace afectivo y el éxito en el proceso de aprendizaje (Marins & Guijarro, 2010; Puentes, 1999; Salas, 2003). Un alumno que se siente a gusto en el entorno educativo, será un alumno con mayor rendimiento desde el punto de vista del aprendizaje. También, la neurociencia ha demostrado desde hace algún tiempo la relación existente entre el sistema límbico (responsable de las emociones, entre otras funciones) y el neocórtex prefrontal (responsable de la memoria). La liberación de dopamina desde el sistema límbico, refuerza las capacidades de memorización (Ortiz, 2002)

En este sentido Caine (2008) afirma que "All students can comprehend more effectively when appropriate emotions are elicited before, during, and after their experiences with a text." (p.288)

- **Participación.**

Aunque sabemos de la importancia de la observación en el aprendizaje particularmente a través del descubrimiento de las neuronas espejo o *especulas* (Gallese, Fadiga, Fagssi, & Rizzolatti, 1995), sabemos también que la participación se releva fundamental en el aprendizaje (Diamond, 2001) como lo demuestran las recientes investigaciones sobre la *gamificación* en el aprendizaje (DeHaan, 2005; Johnson & Wang, 2007; Gómez, Espinosa, & Albajes, 2011; Margulis, 2007) Además, la psicología cognitiva, y a través de ella los fundamentos del enfoque por tareas, son buena prueba de ello.

- **Individualidad**

Como veremos más adelante, sabemos que cada uno de nosotros aprende de una manera muy diferente (Alonso, Honey, & Gallego, 1994). Nuestra manera de adquirir conocimiento, depende de nuestra forma de entender el mundo, de nuestras experiencias e incluso de nuestra cultura. Por eso, cada aprendizaje es diferente y es así como debe ser enfocado dentro de las propias posibilidades del normal funcionamiento dentro de la sala de aula. De hecho, una de las mejores ventajas que puede tener la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera dentro

de un ambiente *online* es la pluralidad de enfoques y tareas adaptativas que podemos darle al trabajar a un mismo contenido (Chenoll, 2009)

- **Funcionamiento de la memoria.**

La memoria, como destino final de los contenidos que deben ser adquiridos, representa un elemento imprescindible dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto el docente como el discente, deben ser conscientes de las diferentes técnicas de memorización a las que se les puede sacar provecho. Del mismo modo, sabemos que existen diferentes tipos de memoria y en diferentes tipos de clasificaciones según sea la clasificación estructural, procesual y sistemática (Ballesteros, 1999) Si somos conscientes de cómo se almacena la información, dónde se almacena y cuánto tiempo dura en la memoria a corto plazo y de trabajo esa información haremos Objetos de Aprendizaje mucho más productivos. Ahorrando tiempo innecesario tanto para el aprendizaje del alumno como para el profesor en la creación de materiales y unidades didácticas.

- **Tarea como un todo, interconectividad cerebral.**

Gracias a las diferentes técnicas de neuroimagen sabemos que el cerebro y en particular las funcionalidades del aprendizaje y la lengua, no se ubican en un único espacio dentro del cerebro. La parte destinada al cerebro para la producción oral no es lo mismo que la que se destina a la comprensión (Pérez, 2008). También sabemos que los diferentes niveles semánticos están disgregados en diferentes partes del cerebro, es por eso que un concepto como, por ejemplo, una mesa, se une con los conceptos de materiales y madera y con los conceptos de usos y sentarse que puede estar realmente separados. Esta visión de los conceptos como un todo se une en la línea de la interdisciplinariedad, pues sabemos que cuantas más conexiones tenga un cerebro, más fácilmente podrá interconectar nuevos conceptos en su aprendizaje.

- **La atención (novedad, afectividad, necesidad y la significación)**

La atención, tanto en la clase presencial como en la clase *online*, es algo que preocupa mucho a los docentes. Desde un punto de vista neurológico un alumno que no presta atención, que su atención está centrada en otros asuntos, es imposible que aprenda los contenidos presentados. Lejos del concepto de hipnopia a los que hacía referencia Huxley en su clásico distópico *Un Mundo Feliz*, el aprendizaje es un proceso consciente y que necesita de una

reflexión más o menos atenta. Así, tal y como nos hemos referido más arriba, la conexión con el aprendizaje y la atención son evidentes. Para que un alumno esté atento a los contenidos y a la formulación de los mismos existen varias condiciones imprescindibles para que las células cerebrales entren en contacto, memoricen y creen conocimiento interno. Con esto no queremos decir que no podamos percibir y aprender sin ser conscientes de ellos. Un buen ejemplo de que nuestro cerebro procesa información inconscientemente es el ya nombrado *Cocktail party effect* (Miller, Vandome & McBrewster, 1957) y así lo aseguran otros autores como Caine (2008) o Salas Silva (2003) al asegurar que "el cerebro absorbe información de lo que está directamente consciente, y también de lo que está más allá del foco inmediato de atención. De hecho, responde a un contexto sensorial más grande que aquel en que ocurre la enseñanza y la comunicación. "Las señales periféricas" son extremadamente potentes. Incluso las señales inconscientes que revelan nuestras actitudes y creencias interiores tienen un poderoso efecto en los estudiantes." (Salas, 2003, p.159)

Por otra parte, la novedad es un factor imprescindible en el aprendizaje. Sabemos que nuestro cerebro capta todo lo que los órganos receptivos son capaces biológicamente de captar, no obstante, solo somos conscientes de una pequeña porción de los que vemos, oímos y sentimos dependiendo de varios factores como el tono, el timbre o el significado de una voz (Mesgarani & E. F. Chang, 2012). El entrenamiento y la variedad son ejes fundamentales de esta selección. En Domjan (2010) se mencionan estudios sobre la atención en bebés, llegando a la conclusión de que en las primeras imágenes presentadas a estos (cuadro en con un patrón ajedrezado de 4x4) se muestra atención aunque después la atención disminuye. Tiempo después se les presenta el mismo patrón pero con más divisiones (12x12) y aunque al principio se le muestra atención, el tiempo que el bebé le dedica es mucho menor que en el primer caso. Lo que podemos concluir de este simple experimento es que aunque ciertas técnicas pueden ser efectivas al inicio, con el tiempo van perdiendo el valor desde el punto de vista del interés que se le presta y se convierten en monotonía. Podemos extraer una parte práctica de esto: tanto los materiales como los formatos en lo que son presentados deben variar. No podemos basar toda la clase en videos o en web 2.0 ya que en la variedad está la clase de la atención.

Del mismo modo, debemos tener en cuenta que si tuviéramos que procesar todos los estímulos que se nos presentan, el cerebro no podría dar abasto a todos los datos. Por eso, es un excelente instrumento eliminar lo que no es bueno y lo que ya tenemos consciencia nos ofrece la posibilidad de discriminar lo que es realmente importante de los que en realidad solo estorba. Buena prueba de ello es cuando realizamos un camino por primera vez, siempre tenemos la sensación de que el tiempo ha pasado más lento que cuando lo hacemos por segunda, o tercera vez. La razón de ello es que nuestro cerebro está procesando mucha más información en el primer viaje que en el segundo ya que en el segundo el camino ya no es novedad y se dedica a otros procesos.

La afectividad, es otro de los campos relacionados con la atención. Como hemos visto, el aprendizaje está íntimamente relacionados con la afectividad ya que esta se activa a través del sistema límbico, que es a su vez responsable de las emociones y uno de las partes del cerebro más primitivas del ser humano. Desde una perspectiva neuroevolutiva, la memoria y la afectividad, así como las emociones más básicas como el miedo, se encuentran íntimamente interconectadas. Necesitamos recuerdos que estén relacionados con las emociones para recordar dónde no podemos regresar o qué no hacer ya que puede suponer un peligro (Arangüena, 2011; Cobo & Moravec, 2011; Pérez, 2008).

Por este motivo, un objetivo fundamental se centra en conseguir que nuestros alumnos centren su atención en aquello que nos es importante como guía del aprendizaje y que para el cerebro del alumno es solo rutina. Eso se consigue con la novedad y la afectividad.

En la misma línea, el cerebro es capaz de procesar datos de una manera mucho más productiva si encuentra un motivo por el que hacerlo. Mucho se ha hablado acerca de la utilidad de los juegos en el aprendizaje. Los juegos son básicamente, afectividad y sobre todo significado. En los juegos siempre hay un objetivo, una meta que debe ser alcanzada. El problema de muchos de esos juegos llevados a la práctica docente es que la meta puede no ser un desafío para el jugador. Por lo tanto, pierde el interés y pasa de ser un juego a ser una tarea que debe ser hecha.

- **Aprendizaje con patrones significativos.**

Según Restack (citado en Caine, 2008) "The brain is designed to perceive and generate patterns (Restak, 1996) and resists having meaningless patterns imposed on it by others" (p.288)

Así, para la organización de los contenidos presentados se revelan fundamentales. Los contenidos deben estar bien organizados y que tengan sentido. El aprendizaje se transforma en algo mucho menos sugerente si se coloca suelto y sin conexiones aparentes. Los alumnos deben tener una patrón organizacional determinado que inserte los objetivos que deben ser alcanzados dentro de un patrón de utilidad. Debemos, así, intentar unirlos con lo aprendido.

- **Repetición.**

Otro de los aportes de la neurociencia aplicada al aprendizaje es la verificación, ya mucho supuesta por lo docentes, que existe una alto porcentaje de memorización a través de la repetición y de la clasificación de conceptos mediante patrones (Santalla, 2000). Por un lado, la memorización obtiene una gran ayuda mediante la repetición, por otro la utilización como hemos visto de patrones significativos facilita la inclusión de información dentro de la memoria a largo plazo.

No podemos olvidar que otros estudios mantienen que hay una relación directa entre el esfuerzo que hacemos en memorizar un elemento y su facilidad para modificarlo posteriormente (Ballesteros, 1999) Los docentes debemos aplicar esta teoría de manera correcta. Esto es, no podemos obligar a nuestros estudiantes a la memorización de listas de palabras sin más. Simplemente, debemos repetir esas palabras en un contexto significativo con el fin de que sean retenidas de manera natural.

4.1.3. La teoría cognitiva del aprendizaje multimedia.

En lo que respecta al procesamiento de la información y aprendizaje multimedia, Mayer (2001) y su grupo de trabajo de la Universidad de California en Santa Bárbara formulan la *Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia* tras 15 años de investigación y que fue publicada en su forma definitiva en 2001.

4.1.3.1. Los tres presupuestos

La teoría propuesta por Mayer, puede resumirse en tres presupuestos:

- **Presupuesto de los Canales dobles:**

La información se recibe mediante dos canales, a saber: el canal visual y el canal auditivo. Este presupuesto está basado en la teoría de la doble codificación de Paivio y Clark (1991) y defiende que un tipo de texto, sea escrito, visual, visual/escrito o pictórico/auditivo es procesado en un canal determinado. Siempre según Mayer, podemos conceptualizar las diferencias entre estos dos canales desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, desde el punto de vista del modo de representación y por otro desde el punto de vista de la modalidad sensorial. Así desde el punto de vista del modo de representación podemos dividirlos entre verbal (palabras dichas o escritas) y no-verbal (imágenes videos, animaciones, etc). Desde el punto de vista de la modalidad sensorial, se pueden distinguir los textos si el receptor del mismo lo procesa a través de los ojos (imágenes, animaciones o palabras escritas) o de los oídos (palabras dichas, música de fondo, etc).

Estas distinciones no quieren decir que el aprendizaje solo se pueda dar desde un canal exclusivamente, sino que hay una ligera preferencia por uno o por otro, pudiendo, en tanto en cuanto el aprendiz sea más diestro en la materia presentada, mezclas ambos canales, obteniendo así un cuadro de conocimiento y de interrelación de contenidos más amplios.

- **Presupuesto de la capacidad limitada.**

Este presupuesto se basa en la idea de que el ser humano no retiene toda la información. No es una grabadora de información, sino que estamos muy limitados en la cantidad de información que podemos procesar. De hecho esta capacidad cognitiva suele ser muy corta. En algunos experimentos de retención de información con números, parece que la media de retención de dígitos no suele superar los 7 dígitos, al igual que en la capacidad de retención de palabras la cifra no es muy halagüeña. Esta retención, como veremos más adelante, está muy determinada por el significado que tengan para nosotros esos números o palabras.

- **Presupuesto del procesamiento activo.**

Ese presupuesto asume, como hablábamos más arriba con el enfoque comunicativo y con la escuela de Gestalt, que el aprendizaje es un proceso activo en el que el aprendiz interactúa con la información y rellena vacíos informativos de acuerdo con su bagaje cultural. En este caso Mayer da el ejemplo de una explicación sobre la formación de relámpagos y el conocimiento previo que debe tener el alumno sobre el axioma “el aire caliente tiende a elevarse”. Cuanta más información posea el aprendiz sobre este tema, mayor capacidad de adquisición tendrá.

Estos presupuestos sientan las bases de su teoría y sirven como estructura centrípeta para el resto de ítems que debemos tener en cuenta a la hora de analizar si una material es óptimo para el aprendizaje o bien, a la hora de crear un material propio. Así, Mayer (2001), insiste en que debemos tener en cuenta que la memoria no es una función unificada. Muy al contrario, Mayer entiende que hay tres tipos de memoria que veremos a continuación.

4.1.3.2.Las tres memorias.

En esta línea de trabajo Mayer se inspira en los presupuestos de las teorías cognitivas sobre los procesamientos y retención de información para dividir la memoria trabajada en los procesos multimedia en tres grupos. Así, Mayer divide la memoria utilizada como memoria sensorial, memoria de trabajo y memoria a largo plazo.

La memoria sensorial se refiere a aquella memoria utilizada para la recepción de los contenidos según el sentido por el que lleguen. De esta manera, la información, como veíamos según la teoría de los canales dobles, nos puede llegar por la visión o por los oídos. Ahí entraría la memoria sensorial.

Una vez entrado en la memoria sensorial, la información pasa a la memoria de trabajo. Este tipo de memoria es la que elabora relaciones entre los diversos nodos trabajados y que según el propio Mayer “The central work of multimedia learning takes place in working memory” (2001, p.38) y que si esta es significativa y puede ser útil en el futuro pasará a formar parte de la memoria a largo plazo. Este último tipo de memoria es la que más importancia se le otorga en la adquisición, ya que es el objetivo último de aprendizaje. Donde la información es procesada para su uso futuro de manera que llega a ser útil.

En este proceso de la memoria de trabajo a la memoria de largo plazo entran diversos factores cognitivos y personales del sujeto que necesita procesar la información de manera eficaz.

A modo de ejemplo entre ambas, vamos a utilizar el experimento de la memorización de números de Miller (1955) y posteriormente matizado por (Baddeley, 1997). Así, la memoria sensorial sería la visión y el reconocimiento de los dígitos con un fin determinado (repetir el mayor número posible de dígitos), entonces esos dígitos pasan a la memoria de trabajo con el fin de memorizarlas. Si esos números tuvieran un significado especial (número de teléfono, número del billete de identidad, etc) entonces esos números pasan a ganar el grado de memoria a largo plazo.

Es de destacar el nivel de productividad de la información que pasa de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo, ya que como hemos dicho en ese paso hay un alto nivel personal del aprendiente. Esto es, si el aprendiente considera realmente que puede tener una utilidad en el futuro, es más fácil memorizar esos números. Otra característica fundamental para el paso de la memoria de trabajo a la memorización a largo plazo es la posible ligación con otros contenidos informativos adquiridos en el pasado por el aprendiente. El paso de una memoria a otra se ve simplificado por los conocimientos anteriores tal y como succiona en el ejemplo anteriormente citado del origen de los rayos.

Simplificando, la diferencia entre la memoria de trabajo es la misma entre aprender y aprehender. Diferencia connotativa en español, para designar lo que se conoce de memoria y lo que realmente se tiene razón y causa. Como vemos, esta definición de memoria tiene mucho que ver con el mito de las luces y las sombras en la cueva de Platón o con la diferencia entre aprender y adquirir que formuló Krashen (1981).

4.1.3.3.Cinco procesos

Siguiendo con Mayer (2001), este defiende cinco procesos fundamentales para el procesamiento de la información relacionadas directamente con los estadios de la memoria referidos anteriormente, a saber:

Selección de palabras relevantes:

El aprendiz selecciona aquellas palabras que él cree que son relevantes para el objetivo del aprendizaje. Es importante destacar este elemento de subjetividad en la selección de las palabras que considera más importantes, ya que no siempre puede coincidir las palabras relevantes con las palabras que el alumno considera relevantes. Este proceso se enlaza directamente con las evidencias que actualmente nos revela la ciencia del cerebro, y de las que ya hemos hablado, en el que los procesos de percepción están muy conectados a la capacidad de reconocer de receptor.

• Selección de imágenes relevantes.

De la misma manera que pasa con las palabras, las imágenes pueden ser más impactantes que válidas. Es papel del diseñador del material multimedia tener estos riesgos en cuenta y ser consciente de que las imágenes que vemos, al igual que las palabras que oímos, pueden no ser las mismas que la que el emisor es capaz de ver/oír.

Estas selecciones formarán parte de la memoria sensorial, esto es, la memoria encargada de seleccionar la información relevante que deberá ser llevada a la memoria de trabajo.

Un experimento interesante que revela este proceso es el ya clásico experimento de Simons y los pases de pelota de dos equipos (Simons, 2000). En este experimento, se les muestra un video⁷² a los participantes en el que dos equipos de baloncesto se pasan la pelota solo entre los miembros de su equipo, el receptor tiene que contar cuántos pases de balón se realizan en el equipo blanco. En este experimento, en el que el número de pases que dice el receptor y los que realmente se realizan es lo de menos, lo interesante es que mientras los dos equipos se están pasando el balón aparece en escena un hombre disfrazado de mono mientras baila y que de manera general pasa desapercibida ya que no es relevante para el objetivo. En otras palabras, esa información no es seleccionada por el cerebro, y por ende por la memoria sensorial, porque no cumple ninguna función en nuestro objetivo que es contar el número de pases realizados por los dos equipos. Nuestro cerebro no está buscando al mono y a pesar de pasar bailando y por medio de la escena, la mayor parte de quienes vieron el video lo reconocieron. Es lo que se conoce como la atención selectiva.

⁷² Podemos acceder al video en este enlace: <http://www.Youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo>

Las implicaciones para el aprendizaje y adquisición de una lengua parecen evidentes como veremos más adelante, ya que de la misma manera que no vemos el mono en el video, tampoco seremos capaces de reconocer una secuencia fónica si no la estamos buscando, será el instructor, quien deba dejar bien claro qué es lo que estamos buscando. Será este no solo un principio fundamental en la instrucción de los ejercicios, sino más importante aún en la evaluación de las tareas finales.

Organización de palabras seleccionadas.

Una vez seleccionadas las palabras, estas tienen que ser organizadas con el fin de darle sentido y crear un modelo verbal coherente en las que se crean ligaciones entre las palabras obtenidas, también rellenando información con los datos de nuestro bagaje en la lengua extranjera o de conocimiento del mundo.

Organización de las imágenes seleccionadas.

El alumno deberá crear lo que Mayer designa un modelo pictórico, esto es una selección coherente y organizada de las imágenes. Muy similar a las bases por detrás de las llamadas *Storytelling*.

Estos dos últimos procesos se sitúan en la memoria de trabajo y son paralelos.

La integración de las representaciones de base verbal y de base pictórica:

Finalmente tenemos el último proceso que se refiere a la fase del procesamiento de la información por parte del aprendiz. Según Mayer (2001), este establece ligaciones entre los modelos verbal y pictórico en los conocimientos preexistentes.

Esta es la última fase, según Mayer, en el procesamiento de información, antes de volver a ser modificada por otros contenidos futuros. Es una transformación del conocimiento que se conecta directamente con las tesis construccionistas en el que la información es un proceso de personal de construcción de conocimiento.

4.1.3.4. Tres materiales, tres procesos: Procesamiento particular de diferentes tipos de materiales.

Finalmente, Mayer hace una diferenciación ejemplificativa de cómo los materiales son procesados dependiendo de sus características propias. En este sentido, diferencia entre el procesamiento de imágenes (incluyendo animaciones), procesamiento de imágenes dichas y procesamiento de imágenes impresas.

En lo que respecta al procesamiento de imágenes, estas entran en la memoria sensorial con los ojos, en la memoria de trabajo como imágenes y dentro del modelo pictórico, para acabar en la memoria a largo plazo.

En cuanto al procesamiento de palabras dichas, el proceso es paralelo al de la imágenes. Esto es, entra en la memoria sensorial por el oído pasa a la memoria de trabajo como sonido dentro del modelo verbal para pasar a la memoria a largo plazo.

El proceso más interesante es el causado por la palabra impresa, ya que entra a la memoria sensorial por los ojos, pero entra en la memoria de trabajo dependiendo del alumno como perteneciente al sonido o a la imagen. A este respecto, Mayer ejemplifica el caso con la presentación multimedia sobre la formación de los relámpagos en el que el alumno ve el símbolo de una flecha hacia arriba y entiende que las nubes suben. Al final, es una palabra con significado y significado según los términos de Saussure, con la diferencia de que no forma parte de una estructura fónica. Sin embargo, el alumno puede relacionar el símbolo de la flecha con la imagen acústica /subir/. De ahí la doble vía de procesamiento que puede tener la palabra impresa.

4.1.3.5. Algunas críticas a la teoría cognitiva de Mayer.

Una de las mayores críticas que se le recrimina a la teoría cognitiva de Mayer es que no tiene en cuenta el nivel emocional del aprendiente tal como recomendaba Krashen. Esto es, el aprendiente vive dentro de una sociedad con determinados valores inculcados desde pequeño, tiene un contexto social y emocional que puede variar fácilmente.

Además, la estructuración de la memoria está demasiado encuadrada en espacios cerrados cuando sabemos que la llamada memoria a largo plazo no es la comparación perfecta con el ordenador, sino más bien una especie de *collage* en el que nosotros mismos vamos a rellenar informaciones que puede que no sean correctas pero que ayudan a completar el cuadro de imágenes que recordamos.

Desde nuestro punto de vista, a pesar de tener en cuenta estas razones anteriormente expuestas, consideramos que en un estudio con unos objetivos determinados debemos trazar una línea de trabajo que tenga en cuenta una media de comportamientos conductuales generales para analizar un caso hipotético. Es en el contexto de un alumno particular en el que debemos actuar para después rectificar dependiendo del sujeto o del grupo de sujetos al que nos estemos enfrentando.

Del mismo modo, creemos que esta teoría debe matizarse mucho más en la aplicación a la enseñanza de la lengua ya que en este tipo de área de trabajo, nos vemos obligados a utilizar un tipo de memoria que tiene más que ver con la memoria automatizada. Cuando un hablante de español pregunta por el precio de un producto, no reflexiona sobre lo que debe decir, sino que reacciona de manera automática a un contexto y a un objetivo. Sin embargo, pensamos que cada objetivo tiene su propia estrategia, cada alumno tiene su propia manera de aprender, ya que entra en su proceso de selección contenidos diferentes dependiendo de sus vivencias.

En definitiva, consideramos que la teoría que formula Mayer y su equipo, vienen al encuentro de las necesidades del modelo de aprendizaje actual, en el que el nivel de información multimedia supera en mucho al del nivel escrito. Nuestro cerebro, mediante la neuroplasticidad se ha acostumbrado a lo largo de nuestro crecimiento como personas a escuchar y a ver al mismo tiempo con unos determinados límites de información. Algo, que muchas de las teorías de aprendizaje anteriores no tenía en cuenta.

Así mismo, es una de las teorías que combinado con la productividad a la hora de pasar del aprendizaje a la adquisición, más se aproxima a la visión del proceso de enseñanza y aprendizaje actual, ya que parte como principal elemento multimedia, algo obviamente fundamental en una enseñanza de lengua extranjeras.

4.2. Comprensión y expresión oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje *online*.

Adquirir una lengua extranjera siempre ha sido una tarea difícil. No en vano, como hemos visto anteriormente, muchas son las teorías sobre el aprendizaje a lo largo del tiempo. Todas ellas intentan, de algún modo, enfocar el aprendizaje de lenguas extranjeras desde un punto de vista acorde con las corrientes filosóficas coetáneas. Todas ellas, intentan adaptar la propia experiencia como estudiantes —o aprendientes— y como observadores en posición de alteridad del proceso de adquisición. De todas ellas, a su vez, podemos tomar ideas o visiones que nos sirvan para implementar técnicas de adquisición. En este sentido, creemos adecuado adoptar una visión holística del aprendizaje, en donde no hay una única perspectiva excluyente sobre el aprendizaje. Sabemos que en los procesos de percepción y asimilación de contenidos, entran en juego muchos condicionantes, entre ellos la repetición, la conexión con otros contenidos, la afectividad o la creación/producción propia, entre otras (Pérez, 2008). Por ello, no creemos que descartar ninguna técnica de las varias escuelas sea *per se* una opción válida.

En este sentido, de un tiempo a esta parte y gracias a técnicas como la neuroimagen hemos podido traspasar el campo de la mera observación exterior y subjetiva a la observación interior y objetiva de los procesos y mecanismos cognitivos que subyacen en el aprendizaje. Somos mucho más conscientes de cómo actúa y reacciona el cerebro ante determinados estímulos. Hemos avanzado mucho en lo que se refiere a la información que poseemos desde el punto de vista de la percepción, de cómo se reconstruye esa información y de cómo se vuelca en la producción.

No obstante, muchos son los retos que nos depara la investigación sobre los procesos de percepción, asimilación, organización y posterior producción de esos contenidos ya que muchas de estas investigaciones se encuentra en proceso de estudio o de ratificación por otros.

En este sentido, la adquisición de una lengua extranjera, es un campo fascinante al que creemos que se le debe otorgar una visión especial.

Parece evidente que los componentes en la adquisición de LE van más allá de la simple neuroplasticidad. Desde el nacimiento, adquirimos de manera natural nuestra lengua materna, forjando sentidos y usos propios de nuestro sistema lingüístico. Al aprender una lengua extranjera debemos añadir a esas estructuras modificadas constantemente desde el nacimiento,

nuevas conexiones relacionadas con el contexto en el que nos movemos⁷³. Al contrario, este fenómeno no es tan radical en la adquisición de otras disciplinas. Mientras que en disciplinas como Historia o Ciencias Exactas en las que los conceptos se adquieren de una manera significativa y desde el punto de vista de la construcción del conocimiento, la lengua por su idiosincrasia exige no solo un manejo excelente de los contenidos, sino que además admite pocos errores o variables. Esto supone para el cerebro un esfuerzo cognitivo de neuroplasticidad muy por encima de las otras disciplinas. No obstante, este esfuerzo es inversamente proporcional a la mecanización de las estructuras de la lengua a través del uso.

Si, además, nos centramos en la oralidad como competencia fundamental y primaria de la lengua, le añadimos la dificultad de conocer un campo diferente al de la lengua escrita en donde la realización opositiva de los fonemas, la improvisación y el tiempo, son fundamentales para una comunicación adecuada. Nos enfrentamos, pues, a una disciplina que realmente es una de las más exigentes para el cerebro.

No obstante, sabemos que, aunque costoso, existen técnicas que nos ayudarán de manera productiva a optimizar el tiempo dedicado a esta disciplina.

Así, aportaremos algunas técnicas mediante el uso de multimedia y redes sociales que pueden ser realizadas tanto desde la clase presencial como desde la clase en régimen de b-learning o *e-learning*.

No obstante, antes de empezar, es preferible definir ligeramente qué entendemos por oralidad⁷⁴.

Entendemos oralidad como la producción lingüística que se realiza con sonidos y escritura codificada y que se considera propio de una situación de habla⁷⁵. Dentro de esta definición,

⁷³ Entendemos contexto de manera holística. En este caso, el hecho de hablar con una persona (X) español y con otra (Y) portugués, cambia el contexto y el cerebro debe adaptarse a ese cambio contextual que no siempre resulta fácil.

⁷⁴ Obviamente, no pretendemos definir de manera taxativa lo que puede o lo que no puede ser considerado como oralidad (texto escrito con rasgos del habla vs. texto oral), sino que pretendemos dar a nuestro campo de trabajo unos límites con los cuales poder trabajar desde el punto de vista didáctico de las lenguas extranjeras.

⁷⁵ Nótese la inclusión de textos expresados mediante sonidos y textos escritos que se reconocen por la comunidad como propios de un estilo oral.

también debemos incluir tanto las variantes diafásicas de la lengua, como las variantes coloquiales; en las que se encuadra buena parte de la práctica real del español hablado⁷⁶.

Un elemento fundamental de la oralidad como texto es la conversación. La conversación abarca en ella la mayor parte de las características de la oralidad, ya que podríamos ser demasiado reduccionistas si nos ciñéramos exclusivamente al componente auditivo de la lengua. En este sentido, como demuestran trabajos de la psicología experimental (Botvinick & Cohen, 1998; MacDonald & McGurk, 1978) o en trabajos de la escuela de Gestalt, el contexto (visual o espacial) ofrece la información necesaria para completar la interpretación del mensaje, llegando incluso a modificarla⁷⁷. Estos conceptos aplicados a la fonología, le da a la fonética las oposiciones necesarias para otorgar sentido semántico al texto completo. Podemos deducir, entonces, que la comprensión de mensajes orales requiere atender a elementos lingüísticos y no lingüístico (paralingüísticos y extralingüísticos) (Crespo & Manghi, 2005).

En definitiva, cuando nos referimos al campo de trabajo de la oralidad, nos estamos refiriendo no solo a las distribuciones cognitivas léxicas o fonéticas, sino también a la situación comunicativa en la que se realizan, esto es, la conversación entendida como un acto holístico en el que pueden intervenir factores de la más diversa índole.

4.2.1. La oralidad y la conversación

Entendemos que la relación entre la oralidad y la conversación es de inclusividad y de interconectividad. Los textos orales se basan en la conversación: hablamos con el fin de comunicarnos con alguien. Sin embargo, en el marco de una sesión didáctica de lenguas extranjeras, la oralidad no solo debe basarse en la conversación. Últimamente, se nos pasa desapercibido que un hecho fundamental a la hora de establecer una conversación no es solo saber clasificar conceptos, mantener el tema, responder de manera adecuada semántica y pragmáticamente en un acto comunicativo, sino también provocar el menor estrés posible en el

⁷⁶ Nos referimos al español oral hablado en España.

⁷⁷ A este respecto recomendamos la lectura del clásico experimento llevado a cabo por Macdonald y McGurk titulado *Visual influences on speech perception processes* disponible para su descarga en <http://link.springer.com/article/10.3758/BF03206096>

receptor nativo. En este sentido, la pronunciación correcta se reviste de un papel fundamental. A modo de ejemplo, el hecho de llegar a una cafetería y pedir un “cafó⁷⁸”, no implica que la comunicación no llegue a ser completada, pero la calidad en la transmisión de información se ha visto afectada. El receptor, seguramente, sabrá qué le estamos pidiendo, pero deberá poner en marcha procesos de agrupación fonética con el fin de llegar a la correcta interpretación del mensaje. Esto es, deberá esforzarse más de lo habitual para entender qué se le está pidiendo, lo que puede llegar a aumentar el nivel de estrés en la comunicación e incluso llegar a frustrarla. Si este proceso se repite a menudo, el receptor puede llegar a cansarse y empobrecer la experiencia comunicativa.

Dejando a un lado este plano fonético-fonológico que trabajaremos más adelante, vamos a centrarnos en las características de la conversación y sus implicaciones didácticas enmarcados en un hablante no nativo.

Muy brevemente, ya que no es el objeto de este trabajo, consideramos como buenas las características que marca Briz (2000) sobre una conversación. Según este autor, una conversación es "(...) un tipo de discurso oral, (...) dialogal, caracterizado por la inmediatez comunicativa, su dinamismo y carácter cooperativo y por la alternancia de turnos no predeterminada " (p. 225)

Mediante esta descripción, se podría pensar que excluiríamos las conversaciones escritas, sin embargo, como hemos destacado más arriba, nada más lejos de la realidad. Al referirnos a un tipo de discurso oral entendemos que esa conversación escrita tiene componentes idiosincrásicos de la oralidad como por ejemplo la pobreza léxica para ganar en inmediatez; elementos compensatorios de la expresión escrita conversacional como onomatopeyas; o interjecciones; turnos de palabras; momentos de transición pertinente, etc.

Así, nos parece obvio pensar que la escritura es el reflejo de la oralidad y, por ende, debemos prestarle mucha más atención de la que habitualmente se le presta en la escuela europea de didáctica de lenguas extranjeras.

⁷⁸ café

4.2.2. La importancia de la oralidad en el aprendizaje de LL.EE

Antes de empezar con la descripción de las praxis recomendadas previas al trabajo de la oralidad en clases de lenguas extranjeras, creemos imprescindible hacer una división crucial y que puede ayudarnos a aplicar con mejor consciencia este componente tan fundamental. Diferenciaremos la oralidad como proceso cognitivo en la adquisición de conocimientos como proceso de recepción

4.2.2.1. La oralidad como proceso cognitivo.

No sabemos, a ciencia cierta, cómo se aprende una lengua extranjera. El aprendizaje y posterior adquisición sigue siendo una incógnita dentro del campo tanto de la pedagogía de lenguas extranjeras como de cualquier campo de la adquisición. Tenemos, eso sí, algunas pistas que nos llevan a pensar en determinadas actitudes, determinados rasgos metodológicos que pueden suponer una plusvalía en la productividad y rapidez de la adquisición de una lengua extranjera. Una de estas pistas es la producción propia, libre y significativa (Diamond, 2001). Esto es, sabemos que la adquisición de una lengua dependerá mucho de cuánto el aprendiente hable/practique de manera espontánea y de si esa producción es significativa para él, si está implicado en lo que está diciendo, en definitiva, si desea expresar sus opiniones al interlocutor. En este sentido, sabemos a partir del constructivismo de Piaget y más tarde por el contruccionismo de Seymour Papert que la acción (*el hacer* y en este caso *el hablar*) se vuelve imprescindible para alcanzar el momento de aprendizaje. Mientras que Piaget se basaba en la interacción con el objeto de aprendizaje e incluso en el *juego* (Piaget, 1952) para Papert se trataba del realizar o hacer. En palabras del propio Papert "The simplest definition of constructionism evokes the idea of learning-by-making and this is what was taking place when the students worked on their soap sculptures." (Papert & Harel, 1991, p.6) En otro orden, parece bastante probado que una persona puede retener determinados conceptos de manera temporal con más o menos facilidad dependiendo de lo familiarizado que esté con el concepto o bien de las relaciones que pueda establecer con el mismo. El resultado de esta memorización dependerá

del propio individuo y de sus experiencias personales⁷⁹. Además, también la composición química y fisiológica de su propio cerebro desempeña un papel fundamental en la productividad del aprendizaje (Ezquerro, 2012). En definitiva, la adquisición tanto de un concepto como de una estructura fónica resulta de la tensión de muchos condicionantes tanto idiosincrásicos como fisiológicos (Pérez, 2008; Cobo & Pardo, 2008; Alonso, Honey, & Gallego, 1994; Tamayo, 2007).

Siguiendo esta línea, la puesta en práctica de la oralidad de una manera significativa es uno de los condicionantes objetivos para la transformación de una memoria de trabajo a una memoria de corto plazo y posteriormente la fijación a una memoria a largo plazo. Así mismo, sabemos que no funciona igual la memoria visual que la auditiva, como tampoco funciona igual la recepción visual que la auditiva (Ballesteros, 1999). La recepción de condicionantes visuales ofrece mucha más información que la auditiva. Sin embargo, la memoria auditiva es mucho más precisa ya que entran menos elementos que deben ser procesados y reorganizados posteriormente⁸⁰.

4.2.2.2.Oralidad como proceso de percepción.

Conforme a los presupuestos clásicos -anteriormente citados- de la escuela de *Gestalt*, en ambos procesos (visual y auditivo) existen condicionantes que nos sugieren una interpretación de la realidad como conjunto y diferente a la suma de las partes, esto es, lo que procesamos no es todo lo que percibimos. Estos procesos deberán ser tenidos en consideración por el docente a la hora de proponer una actividad didáctica en la que optimizar el tiempo de aprendizaje.

En este sentido, se encuentra explicación al hecho de que los hablantes nativos de una determinada lengua, se sorprendan cuando leen o intentan realizar una transcripción fonética de una conversación real. En ella, aparecen elementos que nuestro cerebro ordena y clasifica como componentes de la conversación que no son significativos para la supervivencia (utilizando los términos de la neurociencia). No obstante, los lingüistas sabemos de la importancia de estos

⁷⁹ Sabemos que no aprende igual un oriental que un europeo desde el punto de vista de las estrategias empleadas.

⁸⁰ El procesamiento de imágenes y de audio, aunque funciona de una manera muy parecida al procesamiento auditivo *no varía en función de la fuente original de estimulación* (Del Rosario 2000, p.35) El problema reside en que en la recuperación de esa memoria es mucho más compleja en el campo visual que en el auditivo, ya que los elementos que intervienen para completar esa imagen son mucho mayores que un recuerdo auditivo.

recursos que desaparecen de la consciencia del cerebro. De la misma manera que cuando conducimos, no somos conscientes de todos los movimientos que hacemos para manejar el vehículo, cuando hablamos no somos conscientes de ciertos elementos conversacionales como por ejemplo los vocativos, los elementos de mantenimientos del turno de palabra, las constantes interrupciones en las frases o, por citar un ejemplo muy significativo y recurrente en los manuales de lenguas extranjeras, las estructuras de confirmación como *¿sabes?*, *¿sí?*, *¿no?* Manteniendo la analogía, cuando aprendemos a conducir somos conscientes de todo lo que hacemos, damos órdenes conscientes a nuestro cerebro para que las acciones se lleven a cabo, estamos extremadamente atentos a todos los elementos que aparecen en la carretera, sin embargo, cuando al adquirir práctica, la conducción se vuelve mecánica y solo somos conscientes en una situación inusual o de peligro (caravana, accidente, lluvia, etc.) Exactamente ocurre en el aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando empezamos a aprender una lengua queremos saber qué significa cada uno de los elementos que aparecen en la conversación. Somos conscientes de ello y nuestro cerebro las organiza como útiles. Cuando el proceso de adquisición ya se ha completado, entendemos que ya no son útiles y aunque las procesamos (igual que en la conducción primeriza del coche) ya no pasan a la consciencia y por tanto, pasan inadvertidas para el hablante.

Estos mecanismos neuronales citados, se transforman en especialmente significativos cuando la percepción se lleva a cabo a través de la audición. Escuchar pone al cerebro en un estado de tensión, de estrés, ya que, al contrario de lo que acontece cuando estamos leyendo un texto, estamos entrenados a escuchar una única vez lo que estamos oyendo. Por lo tanto, el cerebro tienen que aprender a escoger lo que es verdaderamente importante y clasificar como "no interesante" elementos que no sean vitales. Esta característica perceptiva se relaciona con el ya citado *Cocktail Party Effect* (Cherry, 1953) al hablar del principio de relación entre figura y fondo de la escuela de Gestalt, en el que se selecciona de entre muchas conversaciones lo que queremos escuchar.

En este sentido, el proceso de la oralidad desde el punto de vista de la atención, la recepción, la decodificación y la posible reunificación en las mejores condiciones es complejo. Es por esto que el cerebro debe ahorrar tiempo y energía (lo cual repercute en la captación de la

información) para tener un mejor aprovechamiento de la información. Digamos que nuestro cerebro no es perfecto. De hecho, los errores son mucho más frecuentes de lo que imaginamos; no obstante, el cerebro es enormemente funcional y adaptativo. Es perfecto para la supervivencia ya que permite seleccionar lo que es más importante, manteniendo en alerta otras funciones vitales al mismo tiempo.

En esta línea, sabemos que la memoria auditiva es muy adaptativa y, por lo tanto, muy eficaz a la hora de seleccionar el audio, organizar conceptos creando conexiones sinápticas y en consecuencia ayudando en gran medida a transformar los contenidos aprendidos a contenidos adquiridos (Krashen, 1981). Podríamos decir que aprender una lengua de una manera oral aunque es más costoso ya que en ella intervienen determinados elementos que pueden ser especialmente desmotivadores para el aprendiente, a largo plazo son mejores instrumentos en el proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento. No en vano, nuestro cerebro está diseñado para la adquisición de una lengua por vía auditiva y no tanto por vía escrita⁸¹.

Así las cosas, los docentes nos vemos en la obligación de optimizar los resultados del aprendizaje, transformándose no solo en facilitadores del aprendizaje, sino también en un medio afectivo de la lengua.

4.2.2.3.La oralidad como descripción lingüística.

Desde el punto de vista de la lengua oral como una materia descriptiva, hay ciertos elementos orales que están llamados a tener una atención especial en la adquisición de la lengua extranjera.

Aunque no son los únicos podemos destacar como los más relevantes los siguientes:

Frecuencias léxicas en la conversación oral. Muchas veces confundido con una variedad diafásica de la lengua. Hay determinadas apariciones o frecuencias de componente lingüístico que son mucho más usuales en un contexto oral que en un contexto escrito. Por ejemplo, según

⁸¹ Recordemos que adquirimos nuestra LM a través del canal oral y solo después aprendemos a escribirla. No obstante, la alfabetización escrita hace que nuestras estrategias de aprendizaje cambien. Perdemos buena parte de la capacidad de entender palabras que no visualizamos mentalmente de manera escrita, si no las hemos aprendido antes. No quiere esto decir que sea imposible aprender una palabra si no está escrita, pero requiere, desde luego, más esfuerzo.

estudios realizados en el español peninsular por Terrádez (2001) sabemos objetivamente que los verbos ‘ser’, ‘decir’, ‘haber’ o ‘tener’ son los verbos más utilizados en español oral y coloquial (p. 80), mientras que adverbios como *no*, *sí*, *ya* o *más* son los más utilizados (p. 80) Desde el punto de vista de los sustantivos, por ejemplo, son *día*, *cosa*, *vez* u *hombre* los que cuentan con más apariciones (p. 86). Tenemos que remarcar las características de este tipo de apariciones, cuya posible utilización masiva se deba a la rapidez del discurso, a la necesidad de expresar lo máximo posible en un tiempo muy reducido. Esto explicaría el uso prominente de estructuras cuyo rango semántico es mayor, pero cuya precisión es inversamente proporcional.

Buscando una optimización en el aprendizaje deberemos tener en cuenta estos estudios estadísticos con el fin de conseguir en el menor tiempo posible, el mayor rendimiento.

Partículas discursivas. Este es uno de los puntos que creemos fundamentales a nivel de los objetivos conversacionales en el aula de lenguas extranjeras. Estos conectores, funcionan desde distintos niveles ineludibles para que la comunicación no solo se normalizan desde el punto de vista del estrés del receptor minimizando el impacto del *hablar* extranjero, sino que además dirigen el sentido de la comunicación. Para el trabajo de este tipo de estructuras en español como lengua extranjera y nativa, nos será de gran ayuda el *Diccionario de Partículas discursivas del español* en el que se da cuenta de los diferentes usos, variantes, posición, registro, fórmulas conversacionales o partículas semejantes. Este diccionario esta llamada a ser utilizado por docentes e investigadores o bien por aprendientes expertos.

Orden y turnos de palabra desde la cortesía en determinada cultura⁸². Conocer, reconocer y respetar los turnos de habla puede ser fundamental, no solo para interpretar correctamente el uso del turno, sino también para buscar el momento de transición pertinente en el que el hablante puede interrumpir ese turno de palabra e imponer el suyo. La incorrecta utilización de estos elementos, puede tener implicaciones no solo desde el punto de vista de la lengua como sistema, sino también desde el punto de vista pragmático y de cortesía entendida como fenómeno inherente a la cultura y por tanto con reflejo en la lengua.

Entonaciones naturales. Dependiendo de la lengua materna (y de otras interlenguas que posea el hablante) podrá ser importante, ya que aunque no suelen ser opositivas contextualmente,

⁸² Nos referimos al término de Brown y Levinson (1987)

las entonaciones cumplen una función de normalidad y de naturalidad evitando el estrés del receptor.

Gestos con carga semántica explícita. A pesar de no ser una comunicación oral sino kinésica, los gestos forman parte ineludible de la conversación presencial, trabajar la oralidad sin llamar la atención hacia estos elementos compensatorios, resultaría en un empobrecimiento comunicativo que no nos debemos permitir como docentes exigentes.

Oposiciones fonológicas. Sabemos que las oposiciones fonológicas pueden cumplir un papel fundamental en la comprensión del componente oral en hablantes cuya lengua objeto no es su lengua materna. Al contrario de lo que acontece en hablantes nativos (Warren, 1970), el uso innato de restauraciones fonológicas ante la falta de información auditiva por parte de extranjeros, puede llegar a ser un problema en la correcta decodificación. En un estudio llevado a cabo con estudiantes portugueses de nivel inicial (Chenoll, 2013), se detectó que el mayor problema a la hora de escribir lo que habían escuchado es precisamente esta suplencia fonológica⁸³ (66’7%) muy atrás de otros errores comunes en este tipo de alumno como la discriminación del sonido interdental, fricativo y sordo (/θ/) y el fricativo alveolar sordo (/s/) con una tasa de error del 14%⁸⁴. Este problema en la decodificación llevó incluso a los participantes a obviar el sentido de la frase y darle mayor importancia a la interpretación fonológica que a la interpretación semántica del mensaje⁸⁵. Así, dependiendo de las oposiciones fonológicas que el propio aprendiente posea (de su lengua materna o de otras lenguas segundas), le será más o menos difícil entender determinado mensaje. La utilización del reconocimiento del plano fonético-fonológico nos ayudarán a la adquisición de léxico ya que la imagen mental de la palabra escrita nos ayuda no solo a entender el significado, como también a memorizar la propia palabra. No en vano, una vez trabajados estas oposiciones mediante la práctica oral de reconocimiento el nivel de suplencias fonológicas se redujo en un 53% quedando en apenas un 35,4% y desapareciendo prácticamente la falta de sentido contextual.

⁸³ Entender X cuando se ha dicho Y. Un ejemplo de este fenómeno es, por ejemplo, escuchar “hacer tú que adoptes” en lugar de “acepto que adoptes”

⁸⁴ Entender “iso sesión” en lugar de “hizo cesión”

⁸⁵ Entender “Hizo cesión ante no tallo” en vez de “hizo cesión ante notario”

Realizaciones fonéticas. En el caso del español, existen determinadas realizaciones fonéticas que pueden dificultar la correcta interpretación del texto. Casos como la caída de la de intervocálica postónica⁸⁶ o la caída de la ese final en determinadas zonas del sur peninsular son muy conocidos incluso en contextos orales formales. El saber reconocer estas realizaciones en el *continuum* oral, tendrá una importancia capital en la comprensión.

En conclusión, viendo cuál es la importancia de la producción y de la comprensión oral en las clases de lenguas extranjeras tanto desde el punto de vista descriptivo como procesual, consideremos imprescindible que en una clase presencial y fundamentalmente en una clase *online* deberemos intentar compensar la falta de exposición continua (del mismo modo que acontece en la adquisición por inversión), así como la falta de producción significativa.

Veremos, pues, de qué instrumentos disponemos y cuales son las prácticas que consideremos que podemos conseguir el mejor resultado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.2.2.4. Práctica de la oralidad *online*.

Como nos hemos referido anteriormente, la oralidad no se encuentra únicamente en el plano fonético-fonológico. Al contrario, la oralidad está presente también en los medios escritos de una manera abrumadora. Esto parece evidente en una época donde las redes sociales escritas son una tónica habitual en la comunicación tanto en una relación personal como profesional. En este sentido, y en consonancia con las tendencias desarrolladas en la utilización diafásica del español donde los rasgos de coloquialidad están presente en muchos de los contextos comunicativos, no podemos dejar de recomendar su utilización con las lógicas reservas del desconocimiento por parte de los aprendientes de una lengua extranjera sobre la cortesía propia de una cultura determinada.

Así, de entre las herramientas habituales de la lengua oral escrita, encontramos los chats, los foros y los foros formales e informales y muchas veces integradas en ellos las redes sociales

⁸⁶ /dáo/ por /dáo/, /regaláo/ por /regaláo/, etc.

online entendidas como el texto producido por el usuario. A continuación veremos de manera resumida estos espacios de comunicación, así como las diferentes explotaciones didácticas y consecuencias en la adquisición dentro de un aprendizaje formal e informal.

En este apartado no queremos olvidar la importancia de las aplicaciones móviles como las populares *Whastapp* (chat), *Viber* (chat y videoconferencia) o *Line* (chat y videoconferencia) que últimamente se transforman en grandes redes sociales privadas. El inconveniente obvio es que estas redes sociales, como decíamos, son probadas, y en muchas de ellas se necesita el número de móvil del utilizador con los problemas éticos que eso puede acarrear.

- **Los chats**

Los chats, son conversaciones sincrónicas que se pueden realizar de una manera privada o en público, primando en la actualidad la primera. El chat es una transposición de una conversación oral y presencial en la cual existen también reglas que deben ser respetadas, como por ejemplo la deixis propia de la presencialidad. Al no haber solapamientos, el funcionamiento del turno de palabra posee unas reglas diferentes a la oralidad. Sin embargo, prima también la rapidez en la transmisión del mensaje revelando instrumentos propios de la oralidad. Es este sentido, no suele ser tan rápida como la conversación puramente oral y eso supone una ventaja para hablantes de una lengua extranjera, ya que se dispone de más tiempo para pensar en la palabra o estructura exacta sin que se vean apurados porque el receptor esté esperando una respuesta. No obstante, aunque la exigencia de respuesta sea menor, el tiempo de espera también está marcado como bastante breve.

La utilización en un ambiente informal del aprendizaje puede ser una buena vía para practicar la conversación oral, ya que incluye ese elemento de rapidez que decíamos más arriba, con el de una cierta flexibilidad en ese mismo tiempo.

En este sentido, el estudiante o el no nativo dispone de un tiempo extra necesario para la correcta utilización de la lengua objeto, pero la presión por una respuesta rápida sigue estando presente. Esto convierte el chat en un texto con componentes orales que hace de puente entre la conversación sincrónica y el texto asíncrono.

Además, el uso de emoticones (en un contexto coloquial o de proximidad con el hablante) u otros mecanismos (como el uso de mayúsculas para gritar) se convierte en un elemento

compensatorio que sustituye el tono del mensaje y el objetivo del mensaje⁸⁷. En la misma línea, la cortesía juega en este caso un papel fundamental ya que la interpretación que podemos darle a un texto con características de la oralidad necesita de otros elementos paralingüísticos como es tono, la entonación con la que detonamos más o menos énfasis en una palabra, la ironía determinada con la voz, etc. Podríamos decir que un hablante que es experto (no solo en la producción semántica de la lengua, sino también en la transición pragmática de la lengua) no necesitaría estos elementos compensatorios, pero sería inocente pensar que todos los hablantes nativos se pueden considerar expertos en este campo. En el caso de un hablante extranjero, ajeno aún más a estas reglas, se vuelve fundamental el trabajo con elementos atenuantes de la lengua, sobre todo en textos que atacan la imagen mental o *face* (Brown & Levinson, 1987) del receptor o que simplemente supongan un desacuerdo.

Desde un punto de vista didáctico, se recomienda el uso de plataformas como *Facebook*, en el que se integran herramientas de chat de manera muy natural para el alumno. En este sentido, y desde un punto de vista del aprendizaje informal, recomendamos al docente usuario habitual de este tipo de redes sociales la disponibilidad alta para mantener un contacto directo con los alumnos. Si esta relación no fuera del agrado del docente por diversos motivos, se puede concertar un horario fijo de atención con el docente mediante este chat. En este tipo de medios, la participación del alumno es habitual ya que no se encuadra dentro de contexto formal de aprendizaje, sino que se encuentra a medio camino entre el contexto formal y el informal. Al final, los alumnos están hablando con el docente (aprendizaje formal) en un contexto de redes sociales como contacto (aprendizaje informal)

- **Los foros orales.**

La diferencia fundamental entre un foro y un chat la encontramos en tres niveles: significación completa por sí mismos, forman parte de un texto más complejo y no existe la presión de la inmediatez del texto síncrono.

Así, los foros son textos que tienen sentido por sí mismos, esto es, son mensajes que no necesitan más partes para que se consideren cerrados. Tienen saludos, desarrollo y despedidas.

⁸⁷ Podríamos considerarlos como los gestos en una conversación hablada y presencial

Aunque también tienen reglas propias, dependen mucho si es un foro considerado formal o informal.

Por otra parte, forman parte de un texto mayor que se junta con la participación asíncrona de otros componentes. De esta característica se desprende el uso de la deixis y se permite una extensión mucho mayor que en el foro, ya que al ser asíncrono el receptor no tiene que esperar la respuesta con inmediatez. El hecho de que en los foros se traten de temas concretos, también ayuda a la mayor reflexión, coherencia y cohesión ya que el objetivo es dejar clara una opinión. Por este motivo, se encajan con más facilidad los textos argumentativos.

En este sentido, el hecho de que la presión de la inmediatez no esté presente, hace que los esfuerzos se centren en la correcta transmisión del mensaje desde el punto de vista formal.

Didácticamente, resulta obvio que los foros tradicionales tienen una mayor y mejor explotación desde el punto de vista de la práctica escrita y argumentativa del español. Sin embargo, la web actual nos ofrece muchas posibilidades para convertir un foro escrito en un foro oral. Por ejemplo, a través de páginas como *Voxopop*⁸⁸ dedicadas de manera específica a ello, o bien alternando con otras posibilidades mediante la inclusión de un video de *Youtube*, *Vimeo*, o cualquier otro repositorio de videos en lugar del texto escrito. Mediante esta explotación, el texto se convierte en un *videocast*⁸⁹.

Si lo que nos interesa es trabajar solo el audio sin que el componente visual mediante los *videocast* pueda contaminar cognitivamente el componente auditivo, podemos incluir *podcast* (grabaciones de audio *online*) o grabaciones orales de los componentes que quieran participar en el foro. Mediante aplicaciones web y móvil como *Soundcloud*⁹⁰ en las que es posible subir un audio previamente grabado y ensayado —o incluso grabarlo a través de la propia página, es posible practicar la oralidad desde el punto de vista fonético.

Obviamente, muchas veces en este tipo de textos se pierde la improvisación e imprevisibilidad del texto conversacional real. Con el fin de evitar esto —si conviene evitarlo—

⁸⁸ Herramienta *online* de foros orales. <http://www.voxopop.com/>

⁸⁹ Textos de vídeo cortos y temáticamente unificados.

⁹⁰ <https://soundcloud.com/>

es posible pedir a los alumnos que no utilicen ningún apoyo escrito⁹¹. De esta manera, el texto oral que resulte será más natural y pondrá a prueba las habilidades cognitivas en la lengua meta, mediante la improvisación.

En el caso de explotaciones con foros mediante LMS⁹² como *Moodle*, lo que se revela importante en este tipo de prácticas de video y audio es que los mensajes estén debidamente incrustados. Esto es, el receptor no debería salir de la propia página de *Moodle* para poder oír o ver los comentarios, sino que deberá disponer de un reproductor en la misma página en donde se inserte el comentario del foro. La finalidad de esta estrategia comunicativa pretende mantener no solo la estética (factor de extrema importancia en el aprendizaje *online*), sino también la continuidad en la conversación desde el punto de vista tanto temático como temporal. A pesar de que, *de facto*, es posible realizar esto en muchas de las plataformas LMS, ello no exime la incomodidad de realizar algunas acciones desde el punto de vista de administrador. En este sentido, cuando el administrador depende de una institución pública con un número elevado de usuarios, pueden presentarse determinados impedimentos justificados por la seguridad *online*. Así, El hecho de entrar y salir de una página con el único fin de escuchar los comentarios solo puede ser una distracción y nos aleja del propósito del ejercicio. Sin embargo, si el trabajo lo realizamos a través de foros de un red social como en el caso de *Facebook*, las direcciones de los videos son automáticamente transformados en reproductores, por lo que desaparece este inconveniente.

Otra ventaja de la red social *Facebook* (además de la obvias) es que tenemos la posibilidad de dar una pequeña retroalimentación con solo el clic de *Me gusta* o con comentarios cortos escritos. Aunque muchas veces esta retroalimentación no supone un avance significativo, se puede llegar a considerar que la persona está atenta a lo que se comunica es esa transmisión de información. No obstante, tanto el usuario como el docente no debe darle mayor importancia a este tipo de comportamientos *online*.

⁹¹ Está claro, que con instrumentos como los teleprompter para que el texto pueda salir de una manera natural, no obstante, no parece que esta sea una solución factible para el alumno, ya que son caros y los que están hechos a mano no ofrecen el mismo resultado.

⁹² Siglas de Sistema de Gestión de Contenidos en Inglés (*Learning Management System*)

En este sentido, un efecto curioso de este tipo de textos orales y grabados por parte de los propios alumnos, es que estos tienen la posibilidad de escucharse a sí mismos y ser conscientes de que el grado de competencia en la lengua extranjera no es tan alto como ellos pensaban. Esta consecuencia les vuelve conscientes de que el nivel de percepción de la calidad de su interlengua suele ser más baja de la que ellos concluyen al escucharse a sí mismos en una autoevaluación holística. Esta es una consecuencia de la que es imprescindible advertirles ya que de la misma manera que podemos incitar la motivación para que mejoren su competencia oral, podemos conseguir el objetivo contrario.

Desde un punto de vista de la práctica de los diferentes niveles de la lengua, es recomendable proponer varios temas para trabajar al mismo tiempo y sobre todo explicitando el nivel de la lengua (formal-informal) en el que se debe llevar a cabo. Así, la propuesta de un tema informal y otro formal nos llevará a trabajar elementos de una oralidad formal y otra informal, practicando diferentes registros que muy probablemente se lleven a cabo en su vida real.

Por último, deberemos tener en cuenta que los temas que planteemos en los foros deberán tener como punto de partida los intereses de los alumnos dependiendo de su franja etaria, del ambiente de trabajo en el que vayan a estar involucrados y, en general, de los temas en los que creamos que los alumnos tengan alguna opinión formada y que la quieran expresar. De esta manera, cubriremos el factor de significación (Ausubel & Fitzgerald, 1961)

Una buena solución para el problema de la significación es la propuesta de varios temas de diferente calibre y mediante los cuales se les ofrezca a los alumnos la posibilidad de escoger de entre todo el abanico de posibilidades que se les pone a su disposición. En este sentido, creemos que la diversificación no solo de objetivos, sino también de contenidos temáticos y la elección de su propio recorrido es de vital importancia a la hora de mantener la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras y trabajar diversos campos semánticos.

- **Los podcast.**

Los podcast son grabaciones en audio que, en principio, forman parte de un conjunto de más ficheros y que forman un serie temática completa. No obstante, podemos trabajar con ellos de una manera aislada. Las aplicaciones que podemos extraer de ellas se conectan de forma considerable con los *videocast* que hemos comentado anteriormente.

Una de las ventajas, como comentábamos antes, es que al ser monocanal (solo se utiliza el audio como recurso de transmisión del mensaje) nos podemos centrar exclusivamente en la producción oral. Al contrario de los videos o, como veremos más adelante, las videollamadas el hecho de que nos centremos exclusivamente en el audio, hace que los errores de los alumnos aparezcan menos camuflados ya que la atención está enfocada en el componente auditivo.

En este sentido, poco nos quedará por decir que no repita lo anteriormente expuesto. Los podcast podremos utilizarlos de muchas maneras: practica de la fonética, input de audios reales⁹³ y como producción libre de algún tema.

Una praxis a tener en cuenta es la creación de un grupo cerrado en *Facebook* en donde los alumnos tengan la oportunidad de exponer su español sin la presión del resto de compañeros en la clase presencial. Con este tipo de prácticas, el alumno siente una presión benéfica para su aprendizaje, pero no por el tiempo sino por la calidad de su intervención. Dependiendo del tipo de alumno y de su propia personalidad podremos obtener resultados muy favorecedores no solo desde el punto de vista lingüístico, como oral, como afectivo. Este ejercicio favorece la creación de un sentimiento de grupo pues expone su trabajo a los demás de manera asíncrona y sin tener una reacción exterior instantánea que pueda llegar a condicionar la expresión oral, no por motivos exclusivamente lingüísticos, sino afectivos y sociales. Esta tarea, puede tener una opción de trabajo colaborativo si pedimos a los alumnos que realicen un podcast en colaboración con uno o varios compañeros. Dependiendo del objetivo, diseñaremos la actividad con diferentes estrategias comunicativas.

Otra de la ventaja que se encuadra especialmente en este tipo de fichero como producción oral y como input de la lengua es la portabilidad de los ficheros así como la facilidad de crear estos ficheros a partir de teléfonos móviles como de *tablet*. Las páginas como *Soundcloud* o *Ivox*, tienen sus propias aplicaciones móviles mediante las cuales podremos no solo descargar el contenido que queramos, como también grabar el contenido que deseamos subir. De esta manera, y gracias a que la mayoría de nuestros alumnos ya posee un *SmartPhone*⁹⁴, la brecha digital deja

⁹³ Páginas como *Ivoox* (ivoox.com/) o *audiria.com*, nos serán de gran ayuda en este menester. La primera como input de material real y la segunda también como material real pero en muchos casos como material didactizado. En este caso, todos los audios y videos, tienen ejercicios de comprensión y la transcripción del audio.

⁹⁴ Teléfono con acceso a Internet y que permita la descarga *online* de aplicaciones.

de serlo ya que todo el mundo podrá, descargando la aplicación, grabar su propio podcast evitando lo siempre incómodas complicaciones de tener que estar en un ordenador de mesa para poder hacer o escuchar el audio.

Finalmente, una de las partes más difíciles para el profesor es la corrección de los errores que pudieran aparecer en estos audios, ya que la corrección en el momento exacto en el que se produce el error es prácticamente imposible. Una solución es apuntar el minuto en el que se ha producido el error, lo que no deja de ser bastante costoso, tanto para los alumnos como fundamentalmente para el profesor. Sin embargo, la aplicación de *Soundcloud*, ofrece a los usuarios la posibilidad de hacer comentarios escritos en durante todo el audio. Esto es, si escuchamos que los alumnos ha cometido un error en el minuto 1:15”, podremos dejar un comentario en ese mismo segundo que después saldrá en forma de ventanilla, cuando el alumno o alguno de sus compañeros lo vuelvan a escuchar.

- **Las llamadas síncronas VoIP.**

Clásicas son las soluciones para trabajar el componente oral *online*, como las llamadas de ordenador a ordenador (VoIP⁹⁵) través de aplicaciones web como Skype. Su utilización en un ambiente de aprendizaje enteramente *online* se vuelve completamente imprescindible, ya que si el resto de aplicaciones que hemos mencionado hasta ahora tienen como objetivo mejorar y librar de defectos conceptuales lo que en un clase presencial no se puede hacer o se rinde más con las aplicaciones multimedia, en una clase en régimen *online* este tipo de aplicaciones tiene una base compensatoria en algo que se vuelve imposible en este aprendizaje no presencial.

Uno de los principales problemas que representa este tipo de aplicaciones es de tenor práctico. El profesor deberá dispensar mucho más tiempo en la preparación y en el normal funcionamiento de la clase. No obstante, creemos fundamental y básica este tipo de prácticas conversacionales tanto en la clase presencial como en la clase *online*.

Como hemos dicho anteriormente, es en la conversación donde se ponen en práctica de una manera holística todas las habilidades que requiere el desarrollo de la competencia oral. Es en estas conversaciones donde la improvisación se pone de manifiesto y donde afloran la mayor parte de los errores y virtudes de los alumnos en la lengua objeto. Es en ella, en donde el

⁹⁵ Siglas del inglés: Voice Over IP

hablante no solo expresa su opinión, sino en donde reacciona ante la actitud del interlocutor. Consideramos esta imprevisibilidad como fundamental en el proceso de aprendizaje de un alumno, no solo desde el punto de vista práctico (pocas veces los alumnos deberán preparar un texto audio en su vida real), sino además desde el punto de vista cognitivo.

Esta sección será completada por la siguiente, en donde trataremos el uso de la videoconferencias.

- **Videoconferencias.**

Desde el punto de vista de las comunicaciones síncronas y con videos, tanto las videoconferencias popularizadas con Skype, como la herramienta de integrada en *Google+*, *Hangout*, han dado y pueden dar una nueva perspectiva en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en todo el mundo. Como decíamos anteriormente, el uso de este tipo de herramientas se convierten en fundamentales en una enseñanza *online* o en el caso de una enseñanza mixta, se transforman en un elemento compensatorio de las clases presenciales. El uso de estas herramientas nos ofrece la posibilidad de mejorar nuestra competencia oral ya que no solo ponemos en práctica aquello que hemos aprendido anteriormente, como también nos hace conscientes de los errores que podemos cometer a la hora de expresarnos en una lengua extranjera. Desde el punto de vista cognitivo, al manifestarse estos errores, entran en acción mecanismos que nos ayudan a preguntarnos qué y porqué ha salido mal el acto comunicativo. Estos mecanismos refuerzan las conexiones sinápticas que se producen en nuestro cerebro y que solo tendrán una consideración de memoria a largo plazo cuando nos enfrentemos a una situación similar y sepamos cómo corregir este error.

Aparte de las ventajas evidentes de la suplencia de la conversación cara a cara, este tipo de instrumentos nos ofrecen la posibilidad de grabar la conversación y compartirla con otras personas. En el caso de la aplicación de *Google+*, podremos incluirla en *Youtube* de manera privada y poder volver a ver la conversación con el fin de analizar o evaluar de manera más pausada los errores y aciertos de los alumnos. Este instrumento —que no es nuevo pero sí es mucho más fácil ahora— supone varias ventajas no solo para el aprendiente como para el profesor. Por un lado, como hemos dicho anteriormente, la evaluación de la oralidad se transforma en mucho más objetiva desde el punto de vista de la puntuación, los docentes

podemos estar mucho más concentrados en mantener una conversación regular con el alumno en lugar de estar atento a sus errores para poder apuntarlos. Por otro lado, entra en juego el componente visual en el que las expresiones faciales y los elementos kinésicos de la conversación presencial completan y apoyan el mensaje transmitido.

En definitiva, la expresión oral se ve completa desde prácticamente todos los elementos que la definen.

4.2.2.5. Práctica de la comprensión oral: Internet como corpus real.

La utilización de Internet como un corpus real de la lengua no es en absoluto nueva. No obstante, hemos creído conveniente remarcar aquí la importancia de nivelar los textos orales que ofrecemos a los alumnos de una lengua extranjera debido al hecho de que muchas veces se crean expectativas sobre un determinado texto cuya temática o contenidos lingüísticos nos pueden parecer interesantes para su explotación, pero que; sin embargo no lo son desde el punto de vista del dominio y la competencia real del alumno.

En este sentido, como muchos estudios sobre percepción nos demuestran (Simons & Chabris, 1999; Gordon, 2004; McGowan, Stephens, & West, 2009) que no todo lo que surge en un texto, sea este visual, auditivo o textual, somos capaces de percibirlo. Así, en una competencia tan exigente como es la auditiva, los esfuerzos son mucho mayores. De la misma manera que hemos visto anteriormente cuando nos hemos referido a la oralidad como proceso de percepción, los hablantes nativos de una lengua, no siempre escuchan todo lo que oyen, cuánto más un hablante extranjero. Es por ello que, eminentemente en niveles iniciales, ante un texto en el que se incluya un componente auditivo, se recomienda la preparación o activación del objeto de aprendizaje dejando claro qué es lo que se pretende encontrar. Para ello, ante un nuevo componente de la oralidad, debemos primero trabajar el audio desde el punto de vista escrito. Esto no quiere decir que hagamos una transcripción del audio, sino más bien que los alumnos estén en condiciones de encontrar lo que les pedimos de manera conceptual y ayudados por la imagen escrita. A modo de ejemplo, si queremos trabajar algunos conectores conversacionales que aparecen en un texto, es muy recomendable desde el punto de vista de la percepción y desde

el punto de vista cognitivo identificar lo que queremos encontrar. Sin estas instrucciones, tal como demuestra la *Gestalt*, observamos el texto como un todo, como una suma de partes. No obstante, y a pesar de que entender el sentido holístico de un texto oral es un indicador del nivel de competencia del alumno, no es ese el objetivo de un aula de lenguas extranjeras. Ese es el objetivo de una evaluación sea esta real o incluida en un aprendizaje formal. En un aprendizaje marcado y en donde se pretende optimizar el tiempo invertido, el reconocer las estructuras utilizadas es de vital importancia ya que consideramos que ser conscientes de ellas ayudan a recordarlas y poder utilizar posteriormente de una manera activa desde el punto de vista cognitivo, lo que favorecerá la posterior adquisición en la producción y en el reconocimiento de sus funciones.

No obstante, debemos tener en cuenta que la exposición a la lengua meta ofrece al alumno la posibilidad de entrar en contacto con la realidad de determinada comunidad lingüística. Debemos siempre apoyar y ofrecer textos que representen esta realidad en el aprendizaje informal de la asignatura (utilización de las redes sociales como *Facebook* o *Twitter*), pero conjugándolos con los textos nivelados en las actividades del aprendizaje formal (*Moodle* o clase presencial).

En definitiva, la elección del texto dependiendo del nivel de competencia del alumno, aunque no afecte de manera crucial al sentido global del contenido, puede condicionar aquello que los alumnos son capaces de discriminar de un texto oral y, por consiguiente, puede revelarse como un instrumento de adquisición de la lengua extranjera muy significativo.

Llegados a este punto, nos gustaría resumir este capítulo en varios componentes que nos parecen de la máxima importancia:

Un texto oral no es exclusivo de textos auditivos. Como hemos visto, muchos son los contextos escritos en los que las características de la oralidad están presentes y por lo tanto deben ser tenidas en cuenta a la hora de cubrir todo el espectro de la oralidad.

Los procesos de percepción de la oralidad están sometidos a los procesos de percepción generales en los que se completan y se reinterpretan significados. Estos procesos de percepción

pueden ser personales o grupales dentro de una comunidad unida por algún rasgo, en el caso que hemos visto, este rasgo puede ser la lengua compartida.

La oposición fonológica puede llegar a ser muy importante a la hora de discriminar significantes, incluso por encima de la lógica contextual y semántica del mensaje.

De los diferentes elementos que caracterizan el componente oral y conversacional, deberemos dar prioridad a determinados elementos que sean especialmente significativos para el entorno de aprendizaje de nuestros discentes.

Las múltiples herramientas *online* y multimedia de las que disponemos en la actualidad, pueden y deben ser perfectamente modificadas y adaptadas a un proceso de enseñanza tanto formal como informal.

En definitiva, como hemos podido comprobar, la explotación didáctica del componente oral desde un aprendizaje *online* puede compensar e incluso, en algunos casos, mejorar de manera satisfactoria las condiciones de aprendizaje de la enseñanza presencial.

Sin embargo, debemos recordar que el modo natural de aprendizaje y del que se extrae una optimización mayor, será siempre el aprendizaje presencial. Es en este contexto en donde el cerebro humano realiza de manera más significativa y productiva la adquisición no solo de un concepto, sino, de manera particular, en el campo de trabajo que nos ocupa: la adquisición de lenguas extranjeras.

4.3.Los objetos de aprendizaje *online* en la adquisición de L.E.

El avance y popularización de los recursos educativos ha permitido el apareamiento de infinitas posibilidades de aplicaciones de las que los docentes y alumnos cuyo proceso de aprendizaje posee alguna de sus partes *online*, hizo que se demandaran nuevos modelos de adquisición desde un punto de vista *online* y multimedia.

4.3.1.Características

Así, surge el concepto de Objeto de Aprendizaje (OA). Un OA es un conjunto de recursos que se interrelacionan entre sí, diseñado y creado en pequeñas unidades digitales, con un

propósito educativo para maximizar el número de situaciones en las que se puede utilizar (reutilizable).

En palabras de Wiley,

"This is the fundamental idea behind learning objects: instructional designers can build small (relative to the size of an entire course) instructional components that can be reused a number of times in different contexts. Additionally, learning objects are generally understood to be digital entities deliverable over the Internet, meaning that any number of people can access and use them simultaneously (as opposed to traditional instructional media, such as an overhead or video tape, which can only exist in one place at a time). Moreover, those who incorporate learning objects can collaborate on and benefit immediately from new versions. This is a significant difference between learning objects and other types of instructional media that have existed previously" (Wiley, 2000, p.13)

Escogemos esta definición ya que recoge la idea de que es una parte pequeña de un curso, el concepto de reutilización en la nube por parte de todos los usuarios que puedan tener acceso a ellos, pero sobre todo por incluir la opinión de otros autores en el que se defiende la posibilidad de la modificación colaborativa.

Así, el concepto principal de los OA es el de facilitar un aprendizaje flexible (en el tiempo y en el espacio) y personalizada (a través de las modificaciones) permitiendo que los estudiantes y profesores puedan adaptar los recursos didácticos de acuerdo con sus propias necesidades como profesores y la de los estudiantes como aprendientes.

Con este fin, los contenidos educativos se fragmentan en unidades modulares independientes que pueden ser secuencias y reutilizadas en distintos entornos y en diferentes aplicaciones.

Además, se les provee de una estructura de información externa (metadatos), que es un conjunto de atributos que describen el recurso con el fin de encontrar y localizar estos OA y permitir un acceso más veloz a aquellos que cumplan los requisitos marcados.

Una vez descrito el OA mediante esos metadatos, se cataloga en repositorios de OA para quedar disponibles al público, y ser incorporados a diferentes experiencias de aprendizaje. Un

repositorio de OA es una colección ordenada de objetos de aprendizaje que brinda facilidades para ubicarlos por contenidos, áreas, categorías y otros descriptores⁹⁶.

Los OA están basados en normas y estándares para sean almacenados y fácilmente localizables en un repositorio y sobre todo para permitir su utilización en ambientes de trabajo heterogéneos garantizando el intercambio (interoperabilidad) y reutilización del material en diferentes plataformas.

Es por ello que existen varias organizaciones dedicadas al desarrollo de estándares, especificaciones y modelos de referencia, que incluyen, entre otros, la estructuración de los datos, su descripción a través de los metadatos, el empaquetamiento de los contenidos y su secuenciación, a fin de facilitar la interoperabilidad, reusabilidad, adaptabilidad, accesibilidad y durabilidad de los OA.

Todas ellas se rigen por un objetivo común: lograr una educación de calidad interdisciplinar, a precios bajos, y accesible en todo lugar y momento. Entre las más importantes se destacan:

- IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers), que ha desarrollado el estándar de metadatos LOM (Learning Object Metadata), cuyo propósito es simplificar las operaciones de búsqueda, gestión e intercambio de OA.
- IMS Global Learning Consortium que propone especificaciones basadas en tecnologías abiertas para facilitar las actividades de aprendizaje sobre tecnología *Web*.
- ADL Initiative (Advanced Distributed Learning) propone al modelo SCORM (Sharable Learning Management System Content Object Reference Model), que es un conjunto de estándares y especificaciones, que permite compartir, reutilizar, importar y exportar OA, es expandible e incluye a trabajos de IEEE, y de IMS para algunas de sus funciones. El modelo de SCORM es uno de los más utilizados.

La esencia de los OA, entonces, es compartir y reutilizar recursos educativos en procesos de aprendizaje apoyados por tecnología.

No obstante, más que su distribución y usabilidad, lo que más nos interesa en este trabajo es el OA como material didáctico. Este tipo de objetos, se presentan como un medio

⁹⁶ <http://data.cse.edu.uy/node/34>

constructivista del conocimiento muy útil para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel institucional. Si bien los docentes desarrollan recursos digitales educativos como contenido escrito, video, audios, etc., para apoyar el aprendizaje *online*, es necesario diseñar OA capaces de permitir al alumno construir su propio aprendizaje de manera autónoma.

En definitiva y sin querer hacer muy extenso el desarrollo de la idea de un OA digital, queremos destacar dos cosas fundamentales. En primer lugar, el OA es una parte de una unidad didáctica. En segundo lugar, es importante que ese OA tenga la posibilidad de ser compartido y modificado.

En lo que se refiere a la comprensión y expresión de textos, el aprendizaje *online* de una lengua extranjera engloba muchos elementos que deberemos tener en cuenta a la hora de diseñar un OA o proponer una tarea basada en audios, textos o videos. No podemos considerar iguales el aprendizaje *online* que el presencial ya en cada uno de estos dos modelos intervienen factores que no lo hacen en el otro. Estos factores en sí no parecen determinantes en el éxito o el fracaso del aprendizaje pero sí que lo influyen fuertemente.

Podríamos decir que, en condiciones normales, y desde el punto de vista del componente organizativo están son las principales diferencias.

Concepto	Enseñanza Tradicional	Enseñanza Online
Cobertura	Los alumnos y el instructor deben estar presentes en un mismo lugar geográfico	Se puede acceder desde cualquier lugar del mundo.
Acceso	Se requiere de un área espacial para que se produzca la interacción entre docente y estudiantes.	El estudiante debe tener acceso a la infraestructura tecnológica para realizar su aprendizaje.
Flexibilidad	Requiere un alto grado de interacción entre docente y alumnos, por lo que las sesiones tienen un horario previamente definido.	Puede ser seguida al propio ritmo del estudiante, sin horarios fijos ni predefinidos, o bien puede ser programada con horarios y sesiones predefinidas.

Concepto	Enseñanza Tradicional	Enseñanza Online
Costes de operación.	Se incurre en costos por cada sesión realizada en lo que respecta a horas del docente, transporte, uso de salas y equipos.	Sin costes de viáticos para estudiantes ni instructores, sin costo de infraestructura para dictar el curso (sala, equipos, etc.), sin costos de material impreso asociado.
Costos de inversión.	El costo de preparación del curso puede ser bastante bajo.	El costo de preparación del curso y el costo de inversión inicial para contar con la infraestructura y conocimientos necesarios para distribuir y desarrollar el curso podría ser alto, dependiendo del tipo de tecnología que se utilice.
Estilos de aprendizaje	La enseñanza se centra en un estilo de aprendizaje obtenido del promedio, por lo que estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje tienen menores tasas de retención.	Permite tanto el autoaprendizaje como el aprendizaje colaborativo, por lo que se pueden utilizar métodos de enseñanza adaptados a cada estudiante
Contenidos	Hay ciertos temas que necesariamente requieren de la interacción física entre instructor y alumno, por ejemplo, danza o teatro, o transmisión de conceptos vivenciales.	Algunos contenidos son difíciles de traspasar a este medio: es más apto para capacitar en conceptos y habilidades técnicas que para desarrollar habilidades personales o cambiar actitudes.

Cuadro 8
Tabla extraída de (Burgos, 2006, pp.46-47)

No obstante, creemos que Burgos deja un lugar mínimo a los contenidos sin implicarse demasiado en las características de estos. Así, proponemos las siguientes diferenciaciones:

Tipo de Material	Analógico	Digital
Texto escrito	Monolíneales	Multilíneales
	Más acostumbrados	Más cansado
	El texto adecuado puede ser más largo	El texto adecuado puede ser más corto
Texto oral	Ruido	Limpio
	Voz humana	Voz humana con sintetizadores
	Siempre multimedia	Solo monomedia

Tipo de Material	Analógico	Digital
Visual	Muchos elementos	Menos elementos
	Menos focado.	Más focado.
	Una realidad	Dos realidades
Generales	Sin luz hacia los ojos	Con luz hacia los ojos
Interactuación	Directa	Indirecta

Cuadro 9
Diferencias entre el contexto de aprendizaje analógico y digital.

En lo que se refiere a la comprensión en el texto escrito, tenemos que tener en cuenta que la mayor parte de los textos son en un ambiente presencial o analógico monolíneares. Esto es, hay un solo texto sin llamadas automáticas a otros textos. Por lo que la lectura es menos interrumpida por factores internos. Mientras que en los textos digitales es muy común que haya llamadas en forma de hiperenlaces, videos, o fotos insertadas en los propios textos lo que interrumpe, en cierto modo, la lectura continuada (Cassany, 2012).

Por otra parte, en la lectura de un texto escrito estamos más acostumbrados desde la niñez a leer texto escrito analógico. La popularización de la lectura en texto digital es relativamente reciente por lo que la mayor parte de los lectores se convierte en una lectura de escaneo o vertical, con el único fin de encontrar una determinada información.

Finalmente, y en relación al motivo anterior, el texto bajo lectura analógica tiende a ser visto como una lectura más duradera. Sabemos lo que vamos a tardar en leerlo porque podemos calcular el número de páginas. En cambio, en un texto digital esa idea es mucho más vaga. El hecho de no controlar el tiempo es una cuestión que incluso en los procesos de didáctica se vuelve especialmente importante (Pereira, Mendes, Morgado, Amante, & Bidarra, 2007)

En un texto oral, nos encontramos con varias diferencias. El ruido que encontramos en una audición real es significativo. Aunque afortunadamente el cerebro está preparado para eliminarlo (F. P. Miller et al., 1957). En cambio, en un audio grabado, generalmente se suele limpiar el ruido para que sea solo la voz lo que nos importe. Obviamente, hablamos de audios maquetados que han sido tratados específicamente para mejorar la calidad. No hablamos de las grabaciones de audio hechas directamente en la calle o con fines puramente personales. En este sentido, aunque

ese audio también se elimina, curiosamente tarda mucho más en ser eliminado lo que demuestra que el cerebro no está tan preparado para escuchar ese ruido grabado.

En segundo lugar, hay evidencias en los estudios sobre la musicoterapia que demuestran que la voz humana produce efectos diferentes a la voz grabada (Benenson, 1988). A este respecto y como veremos más adelante (CAP. VI), en una prueba de reconocimiento *online* de sonido se produjeron más errores en los participantes que lo hicieron *online* (54,7%) que quienes lo hicieron presencialmente con la voz del profesor como dictado (45,31%). A pesar de que la diferencia es mínima, contradice la creencia de que *online* se puede percibir mejor debido a la calidad de la muestra y a la posibilidad de repetir la audición de la muestra.

En tercer lugar, la percepción de la oralidad en un ambiente físico, en la mayoría de los casos se ve influenciada por el contexto. Incluso, parecen existir evidencias que llevarían a demostrar la influencia de los movimientos de los labios del hablante para entender la información (Soti Sanfiel, 2000) En cambio, en un ambiente *online*, la audición puede ser exclusivamente en audio y no hay elementos que nos ayuden o nos perjudiquen en el momento de entender el texto.

En lo que se refiere al elemento visual de la comunicación (video e imágenes) podemos decir que en un ambiente analógico los elementos que nos sugieren son muchos, dados por la percepción en tres dimensiones y por la puesta en funcionamiento de (casi) todos los sentidos. No obstante, en un contexto digital la visualización está mucho más enfocada a una pantalla de dimensiones reducidas.

También, podemos decir que mientras que en un ambiente *online* el receptor está inmerso en dos realidades (el de la pantalla y el del mundo exterior) en un ambiente físico, solo hay una realidad con la cual el cerebro puede interactuar sin problemas de contradicciones sensoriales.

Finalmente, algunos presupuestos más generales son la luz con la que trabajamos, (ya que en un caso la luz se dirige a los ojos y en otro no) o la manera en la que interactuamos con la realidad (en una parte la interacción es directa y en la otra no).

4.3.2. Ejemplo de OA digital

La conceptualización teórica debe siempre tener una proyección práctica que confirme o desmienta las bases teóricas en las que se basa. Así, con la intención de poner a prueba las diferentes teorías presentadas se diseñó un objeto de aprendizaje digital en el que se perfilan las diferentes características que hemos revisado.

Por un lado, se tuvo en cuenta la visión de Mayer sobre los procesos que subyacen a la percepción y al aprendizaje. Se tuvo en cuenta la teoría de los canales así como las propuestas de la escuela de Gestalt en lo que se refiere a la composición estética como en la composición oral y escrita aplicada a la comprensión de una hablante extranjero. De la misma manera, se tuvo en cuenta el construccionismo a la hora de diseñar la metodología ya que se tiene en cuenta que el alumno objeto tiene como lengua materna el portugués y por lo tanto la construcción del significado implica unos caminos diferentes al de los hablantes de otras lenguas maternas.

Por otro lado, los objetivos generales de este OA eran la presentación del contenido funcional de expresar condiciones hipotéticas a través del condicional y del pretérito imperfecto del subjuntivo (PIS).

En lo que respecta al público objeto, como nos hemos referido el OA está diseñado para hablantes de portugués continental como lengua materna y con edades comprendidas entre los 21 y los 25 años. En un contexto universitario y con experiencia en el uso y producción de contenidos en plataformas de aprendizaje *online* en un contexto tecnológicamente enriquecido.

En lo que respecta al contenido del material, se trata de una presentación mediante el programa *Captivate* de Adobe en formato SCORM, con una duración total de 9' 17"⁹⁷. Los elementos audiovisuales que se maneja son textos audio, visuales, audiovisuales y escritos. El número total de diapositivas asciende a 26 de las cuales 14 son informativas. El resto de diapositivas cumplen la función de comprobación de que los contenidos han sido adquiridos⁹⁸.

Metodología empleada.

⁹⁷ Esta medida se basa en la duración del material sin la intervención del usuario ya que este puede omitir o revisar las diferentes diapositivas del OA.

⁹⁸ Para acceder al material, deberá utilizar el CD anexo.

El material multimedia se utilizó como un elemento de estudio en dos ambientes diferentes (privado y en clase) con el fin de establecer las ventajas o inconvenientes a la hora de una primera introducción al contenido funcional dependiendo del contexto y el formato en el que se realiza la educación formal. Por un lado, el ambiente privado (preferentemente en la casa del alumno y con el ordenador de este) a través de la plataforma *Moodle* de la universidad como introducción a los contenidos que serían trabajados de manera presencial en sesiones futuras. Las instrucciones para este grupo el alumno eran simples: debería ver el contenido sin interrupciones exteriores como música u otros canales y completar posteriormente un sencillo formulario valorativo como el que podemos ver en la figura 21 (p.272)

Por otro lado, un grupo presencial en el que se utilizaron los mismos elementos (videos, ejemplo, ejercicios, etc.) con el apoyo de una pizarra convencional y el proyector para poder visualizar el video de introducción.

Algunas consideraciones previas:

Cabe destacar que la voz del narrador actúa como complemento a la imagen verbal de las letras impresas. Esto es, la presentación está diseñada para ser entendida sin voz, en el caso de que el alumno lo prefiera puede rescindir del audio.

Los colores: Están diseñados para que sean agradables a la vista. Además, en el caso de los colores de las letras, tienen funciones discriminatorias. Generalmente, los colores de las letras corresponden con la función que desempeñan y que ha sido anteriormente citada en la diapositiva.

Análisis detallado del Objeto de Aprendizaje.

A continuación, revisaremos los elementos cada diapositiva para demostrar su aplicación a los presupuestos de Mayer y las escuelas de la Gestalt y del construccionismo.

Diapositiva 1

Fondo: Azul

Letras: Blancas y negras.

Contenido: Información de los objetivos funcionales y gramaticales.

Multimedia: Música de guitarra tranquila. Animaciones escritas.

Función de la diapositiva: Función introductoria que explicita a los contenidos tanto funcionales como gramaticales. Se presentan los contenidos funcionales y gramaticales de manera ordenada y por importancia. La música no tiene letra por lo que no funciona como contenido, sino como componente afectivo.

Diapositiva 2

Fondo: Azul

Letras: Negras con fondo blanco.

Contenido: Muestra real de español ejemplificando las funciones a trabajar.

Multimedia: Video introductor.

Función de la diapositiva: Función introductoria a los contenidos funcionales. Se presenta un video de un anuncio de una conocida marca de yogur líquido. El anuncio habla sobre lo que la voz narradora haría si volviera a nacer. Antes de la presentación del video se apela al oyente a preguntarse sobre la función del video. En el momento de acabar el video se le ofrece la utilidad del video.

En esta presentación se pretende activar la memoria sensorial y de trabajo del aprendiz con la inclusión de un texto real en la que se utilizan las funciones que van a ser trabajadas. Del mismo modo, se pretende activar los conocimientos previos del aprendiz sobre el tema.

Diapositiva 3

Fondo: Azul

Letras: Negras y blancas con fondo azul. Las letras negras se utilizan como ejemplos de usos y las blancas como exposición. Aparición sincrónica con la voz narradora

Contenido: Información de los objetivos funcionales y gramaticales.

Multimedia: Audio narrador, imagen. Animaciones escritas.

Función de la diapositiva: La función es la de exponer dos tipos de condicionales: las posibles (ya trabajadas anteriormente) y las hipotéticas o improbables (objetivo de este material) en contraste significativo, gramatical y sintáctico.

En esta diapositiva, se incluye la voz del narrador. Con esto se pretende activar la memoria sensorial y la memoria de trabajo a través de la audición y de la visión en un modelo fundamentalmente verbal. La imagen sirve de apoyo semántico de los ejemplos. Ayudará al

aprendiz a activar la memoria de sensorial y no la de trabajo, de ahí su posición marginal con respecto a los contenidos importantes. Se dirige también la atención a la memoria de trabajo con las letras rojas indicando la importancia del contenido marcado. Con esta estrategia se busca dar importancia en la memoria de trabajo al tiempo verbal al que nos referimos, ayudando así a la inclusión de este elemento verbal dentro de la memoria a largo plazo del Pretérito Imperfecto y activar conocimientos anteriores con el uso del presente y el condicional de la segunda parte de las oraciones condicionales hipotéticas.

Diapositiva 4

Fondo: Azul

Letras: Negras con fondo blanco, rojas.

Contenido: Formación del pretérito perfecto de subjuntivo.

Multimedia: Voz de narrador. Animaciones simples escritas.

Función de la diapositiva: Presentar de manera visual la formación del pretérito imperfecto de Subjuntivo (PIS). Particularmente, el origen del PIS, en el Pretérito Indefinido de Indicativo (ya visto). Los elementos presentados fueron estudiados para que sean albergados en la memoria de trabajo con el fin de llegar a un producto final que será la comprensión de la formación del PIS (memoria a largo plazo). Las letras rojas, igual que en la diapositiva anterior, tienen la función de destacar el tiempo verbal que nos interesa.

Diapositiva 5

Fondo: Azul

Letras: Negras con fondo blanco y letras negras.

Contenido: Formación del pretérito perfecto de subjuntivo acabado en -ra.

Multimedia: Voz de narrador. Animaciones escritas.

Función de la diapositiva: Mostrar de una manera visual, dentro de la memoria de trabajo en el modelo visual, cómo se le añade las terminaciones al verbo, después de quitar los elementos que no nos interesan. Los colores fueron elegidos por contraste (negro= raíz del verbo; blanco= desinencias del verbo)

Diapositiva 6

Fondo: Verde

Letras: Negras con fondo blanco y letras negras.

Contenido: Formación del pretérito perfecto de subjuntivo acabado en -se.

Multimedia: Voz del narrador. Animaciones escritas.

Función de la diapositiva: Se trata de presentar una versión diferente del mismo tiempo verbal, más parecido con la estructura de la lengua materna al que el material está destinado. Es por eso que la estructura es muy semejante a la diapositiva anterior, sin embargo, cambia el color de fondo a verde por dos razones: La primera para diferenciar que hay dos versiones y a segunda por la asimilación fonética entre la imagen fonética de -se y de *verde*.

Diapositiva 7, 8, 9 y 10

Fondo: Negro

Letras: Negras con fondo blanco, blancas y letras con colores dependiendo de la función gramatical.

Contenido: Usos del PIS

Multimedia: Voz del narrador. Animaciones escritas. Imágenes

Función de la diapositiva: Explicar los usos más comunes del PSI, a través de oraciones ejemplificadoras e imágenes que siempre tendrán, estas últimas, una función secundaria y puramente de apoyo a las oraciones. Se pretende activar los contenidos en la memoria de trabajo.

Diapositiva 11

Fondo: Azul

Letras: Blancas.

Contenido: NO

Multimedia: Música. Imagen

Función de la diapositiva: Esta diapositiva tiene una función de transición. Acaban los contenidos generales y empiezan los contenidos que atienden a los errores típicos de los lusófonos. Se trata de atacar el error allá donde se produce. Se pretende activar la memoria de trabajo.

Diapositiva 12, 13, 14, 15

Fondo: Verde

Letras: Negras con fondo blanco, blancas con fondo azul,

Contenido: Errores de lusófono.

Multimedia: Voz del narrador. Animaciones escritas.

Función de la diapositiva: Corregir los errores dentro de la memoria a largo plazo de los portugueses debido al uso de su lengua materna.

Diapositiva 16

Fondo: Gris

Letras: Negras con fondo azul claro.

Contenido: No

Multimedia: Imagen. Animaciones escritas.

Función de la diapositiva: Transición a la práctica escrita.

Diapositiva 17-24

Fondo: Verde, blanco y amarillo.

Letras: Negras.

Contenido: Comprobación

Multimedia: No.

Función de la diapositiva: Comprobación de la adquisición de los contenidos. Primer paso para la transición del contenido de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo. La adquisición total y su inclusión en la memoria a largo plazo se realizará después de la realización de trabajos orales y escrito en un ambiente real y significativo.

Más adelante (Cap. 6) veremos de qué manera este OA tiene impacto en el aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera según el contexto sea presencial u online.

PARTE III

CAPÍTULO 5: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

5. Metodología de un curso presencial tecnológicamente enriquecido.

A continuación, veremos la aplicación real de los supuestos desarrollados en los capítulos precedentes. En él, veremos cómo se diseñó la metodología y estrategias de aprendizaje formuladas así como los resultados sobre la productividad, componentes afectivos y sensaciones de aprendizaje en las diferentes plataformas utilizadas.

5.1. Descripción del curso y metodología empleada.

Como ya hemos referido, las clases en las que se puso a prueba el modelo pedagógico sugerido durante los cursos de 2011/2012 y 2012/2013 basado en la consideración conectivista y constructivista, con la óptica de la combinación del aprendizaje informal y el aprendizaje formal.

Consideramos el aprendizaje como un proceso caótico, ubicuo y holístico, teniendo en cuenta al alumno —en toda su extensión— como principal eje en el que se debe basar la manera en la que el docente. Así, fue diseñado un esquema didáctico y pedagógico que intenta incluir todas estas facetas de una manera uniformizada, libre, y mediante la mayor cohesión e integración entre ellas en un curso presencial (*Universidade Católica Portuguesa*) con apoyo de un *LMS* (*Moodle*) y a una red social principal (*Facebook* y *Twitter* en integración retroalimentaria)

De esta manera, se conjugó las clases presenciales (aprendizaje formal y estructurado) con *Moodle* (aprendizaje formal y estructurado en donde se aprovecha el componente de la asincronización, para la realización de tareas *online*); y añadiendo el aprendizaje no formal y casual de las redes sociales en el que se aprovecha el contacto constante con el español como una manera de adquisición de la lengua mediante contextualización, en conexión implícita y retroactiva con los espacios de carácter formal. Veamos, pues, cuáles han sido las líneas principales y sus consecuencias en los discentes.

5.1.1. Clases presenciales.

Como en la mayor parte del aprendizaje formal, las clases presenciales son un elemento fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera. En las clases presenciales es donde la

comunicación se da de una manera mucho más natural, rápida y eficaz. La capacidad de negociación del significado con el interlocutor es mucho mayor en tanto en cuanto obtenemos muchos más recursos de los que extraer información relevante y por tanto, la comunicación es mucho más rica y exacta que en otros contextos.

No obstante, no podemos quitarle importancia a otros recursos cuyos objetivos no es otro sino que el de suplir la carencia de la presencia física. Estamos hablando de recursos web como las video-conferencias, grabaciones audio o audiovisuales o cualquier otro tiempo de formato en la comunicación que queramos resaltar. Convengamos que estos recursos no son más que un elemento de compensación ante un obstáculo que impide o dificulta la comunicación presencial.

Es por ese motivo que se diseñaron las clases presenciales con el objetivo claro de aprovechar aquello de lo que más se le puede sacar rendimiento y que no se pudiera realizar en otro contexto con las mismas condiciones: practicar la competencia comunicativa, exponer los errores comunes de los lusohablantes de manera inductiva y por contraste, así como la aclaración de dudas en conjunto y, finalmente, cubrir de manera explícita el currículum que el programa diseñado para cada curso según el MCER.

En este caso analizaremos los cursos de *Língua espanhola III, IV, V y VI* con el objetivo de medir el impacto en el aprendizaje de estos alumnos según el medio al que estaban expuestos.

El manual utilizado para las asignaturas de español de niveles superiores al inicial fue *Aula Internacional 3*⁹⁹ y *Aula Internacional 4*¹⁰⁰ pertenecientes a la editorial *Difusión*. *Aula Internacional* es una edición que se caracteriza por estar dirigido a jóvenes y adultos, ser visualmente muy atractivos, y poner el foco de atención en la producción de la oralidad sin dejar de lado el aspecto más estructural de la lengua con apuntes gramaticales ligeros dentro de las unidades, pero con un apoyo complementario en la parte final del manual. Así mismo, hace especial hincapié en el aspecto sociocultural de manera transversal y con especial relevancia en un apartado al final del libro llamado *Más Cultura*.

⁹⁹ <http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/adultos/aula-internacional/referencia/aula-internacional-3-libro-del-alumno/>

¹⁰⁰ <http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/adultos/aula-internacional/referencia/aula-internacional-4-libro-del-alumno/>

Por todo ello, se creyó que la elección de este manual se adecuaba perfectamente a los objetivos que se plantearon para las clases de español presenciales.

Uso del manual para portugueses.

Por otro lado, en las clases de la asignatura de español de Máster de *Gestão Empresarial*, se utilizó el manual creado expresamente para portugueses *Frontera* en el que se intenta enfocar el aprendizaje desde una perspectiva del aprendiente cuya lengua de influencia principal en sus comportamientos lingüísticos es el portugués.

Como hemos referido anteriormente, este manual de nivel inicial, fue diseñado tanto desde el punto de vista lingüístico, como visual, como cultural, para un hablante lusófono.

Aunque no podemos garantizar que este sea un sistema con buenos resultados debido a la falta de datos empíricos ya que la comparación es muy falseable, sí que observamos una actitud diferente ante este manual en los alumnos. Por una parte, los alumnos que utilizaban el manual de *Aula Internacional* no tenían mayores problemas en lo que se refiere al léxico y a los componente gramaticales, los usuarios de *Frontera* sentían relativa dificultad para poder seguir los contenidos que se ofrecían. Por un lado, los alumnos que se enfrentaron con un manual generalista no tenían motivación suficiente como para que el aprendizaje de español fuera un reto para ellos, en cambio los alumnos que trabajaron el manual específico sintieron que el español sí es un reto y por lo tanto se mantuvo la motivación ante algo que es difícil conseguir (Ortiz Cabanillas, 2002)

Por lo tanto, el uso de un material específico para un alumno específico será siempre recomendable debiendo, en todos los casos, considerar el uso de una serie de materiales diseñados para el alumno como hablante de una determinada lengua y como constituyente de una determinada sociedad. Al contrario de lo que pretenden las nuevas formas de organizar el aprendizaje como los aprendizajes masivos, creemos que dentro de esta masificación tan necesaria para el acceso universal a la educación, hay que tener en cuenta la personalidad y especificidad de cada aprendiente dentro de los límites que la balanza esfuerzo-productividad nos lo permita.

Oralidad Libre.

Gracias a la ayuda del material de apoyo, al ambiente de confianza y respeto que se consiguió crear mediante técnicas de creación de grupo, podemos decir que salvo alguna puntual excepción el diálogo alumno-alumno y alumno-profesor fue bastante fluido y comunicativo lo que propició un ambiente de relajación que favoreció el uso del español como lengua de comunicación tanto dentro como fuera de la clase.

Como ya hemos hablado, el hecho de crear un ambiente de aprendizaje relajado, propicia no solo la sensación de seguridad en el alumno como también el propio proceso cognitivo de retención, comprensión, relación significativa y, en definitiva, el sentirse en un contexto seguro con el cual podamos expresarnos libremente sin tener miedo a ser prejuzgados por el resto de compañeros.

En este sentido, la explicitación de la importancia e instrumentalización del error desempeña un papel clave en el proceso de socialización en el aula. Ser conscientes y convencer a los alumnos que los errores son expresiones de la evolución de su interlengua propicia que el alumno pierda el miedo al error y pueda, en primer lugar, comunicarse y, más tarde, evolucionar hasta el pase de la comunicación con el mínimo de errores posibles. Esto no quiere decir que el error no sea algo que debamos evitar, pero en un contexto informal de aprendizaje (en el sentido más laxo de la palabra) los alumnos deben ser conscientes de que asisten a clases de español como lengua extranjera con ese mismo propósito no solo de aprender, sino también de equivocarse para ser conscientes de sus errores y poder rectificarlos de la mejor manera.

Así, podemos concluir que el objetivo de aprovechar las clases presenciales con el objetivo principal de la comunicación oral, improvisada y síncrona fue cumplido.

No en vano, en las encuestas realizadas a los alumnos (Anexo 4) el 98% de los alumnos sintió como *Bueno* o *Muy bueno* el hecho de poder hablar libremente en las clases presenciales, siendo esta opción la más valorada de entre las ventajas de las clases presenciales junto a la de escuchar al profesor. Otras opciones que tuvieron un alto grado de aceptación fueron la de escuchar a los compañeros hablando español o la referida a consultar dudas que veremos a continuación.

Curiosamente, el componente que menos valoración obtuvo fue el de hacer ejercicios propuestos por el manual. A pesar de tener una buena valoración, el 24% de los encuestados confesó darle poca importancia o ninguna a este tipo de actuaciones dentro del marco de las clases presenciales.

Dudas generales.

Otro de los ítems que consideramos importantes y de mayor productividad en un contexto de las clases presenciales, es el del tratamiento de las dudas de manera general y particular. Es evidente que, debido a la relación de confianza y respeto existente entre los alumnos y el profesor, estos preferían consultar sus dudas de manera presencial que hacerlo *online*. No obstante, hubo un número bastante significativo de dudas consultadas a través del correo electrónico y de *Facebook*, debido sobre todo a la urgencia de la consulta como, por ejemplo, la entrega de trabajos en *Moodle* o la ayuda en la aclaración de algún tipo de tarea, entre otras.

Curiosamente, el mayor tipo de dudas que surgieron en las clases presenciales o eran gramaticales y de léxico o bien se referían a la utilización de *Moodle*. Este tipo de dudas, son de gran importancia por lo que el propio docente sugería a los alumnos si tenían dudas sobre algún ejercicio planteado dando. De este manera, se daba pie a que los alumnos que, por diferentes motivos no se atrevían a preguntar por considerar que su duda era muy básica, pudiesen tener la oportunidad de preguntar o aclarar dudas que pudieran haber surgido a lo largo del periodo.

Como no es nuestra intención extendernos en la descripción de las clases presenciales ya que no creemos que aporta nada realmente nuevo al tema que nos ocupa, pasaremos a describir el uso del *LMS* como apoyo a las clases presenciales.

5.1.2.Moodle

Como hemos visto, la utilización de la plataforma *Moodle* es uno de los elementos más importantes en lo que respecta al aprendizaje formal universitario. No en vano, esta plataforma no solo ha sustituido a la plataforma de interacción del alumno con la universidad, sino que ha sustituido las antiguas páginas que servían como soporte de las diferentes asignaturas. Desgraciadamente, esta sustitución no ha contribuido significativamente a una mayor calidad del

aprendizaje *online* en su contexto correcto. Es decir, un alto grado de profesores utiliza *Moodle* como un simple repositorio informativo de la asignatura y pocas, con algunas excepciones remarcables, la plataforma se transforma en un lugar de discusión o de distribución y producción de textos audiovisuales.

A continuación veremos, el modelo de utilización y usos llevados a cabo en la asignatura de *Língua Espanhola*.

Aprendizaje Formal

El uso de la plataforma *Moodle* se diseñó desde el punto de vista del aprendizaje formal. Esto tuvo una relevancia desde el punto de vista de la propuesta de tareas que consistía en la limitación del tiempo estipulado para su entrega, así como la puntuación basada en unos elementos de evaluación que los alumnos deberían de cumplir con el objetivo de obtener una clasificación objetiva al final de cada asignatura. Así, se entendió la plataforma como una continuidad de las clases presenciales que serían, a su vez, complementadas por el uso de las redes sociales entendidas como aprendizaje informal y no-formal.

Cabe destacar que los alumnos, al igual que sucedía en la plataforma *Facebook*, en ningún caso estaban obligados a realizar sus tareas desde esta plataforma. Desde el primer momento, se informó a los alumnos que ellos podrían entregar físicamente los trabajos escritos y los trabajos de producción oral mediante una *pen drive* o cualquier otro dispositivo. No obstante, los alumnos que entregaron los primeros trabajos en mano, no tardaron en abandonar esta práctica. Suponemos que la entrega en *Moodle* es mucho más fácil que la impresión de los textos y más tarde no olvidarse de llevarlos para la entrega antes de la finalización de las fechas determinadas¹⁰¹. Como es obvio los ejercicios en los que se implica al resto de los compañeros, como el foro, sí que era obligatorio el trabajo en la propia plataforma pero únicamente por motivos evidentes. De la misma manera, se dejaba muy claro y se repetía con frecuencia que los trabajos entregados a mano y los entregados en la plataforma, no tendría ninguna diferenciación en cuanto a la objetividad de la nota final del ejercicio.

¹⁰¹ Las fechas de entrega solían establecerse en un domingo, dos semanas después de la propuesta de la tarea.

Seguidamente y de manera sucinta, pasaremos a describir algunas de la tipologías más comunes de las tareas propuestas según el trabajo que se realiza desde el punto de vista del desarrollo de las competencias de una lengua extranjera descritas por el MCER.

Ejercicios de producción

No es nada novedoso decir que la producción en una lengua extranjera es uno de los objetivos que más rentabilidad nos ofrecen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es por eso que desde el principio del diseño metodológico de estos cursos se propusieron diferentes tareas y sobre todo de diferente diversidad, tanto en lo que respecta a los temas trabajados como también en los formatos en los que son trabajados. Es por estos motivos que la producción en las asignaturas de español se centró tanto en la producción oral improvisada (clases presenciales) como en las tareas de producción oral controladas (a través de grabación de archivos de audio) así como el texto escrito tradicional.

Producción Unidireccional.

Entendemos como producción unidireccional el texto dirigido a una sola persona. En este caso, el texto escrito dirigido al profesor con el papel de corrector y director de las modificaciones.

Oral - Soundcloud

El componente oral en la producción de una lengua extranjera es algo que normalmente pasa a un elemento de segundo plano. Parece que una de las primeras competencias que se debe trabajar es la competencia escrita. No obstante, consideramos que el proceso de aprendizaje resulta mucho más provechoso desde el punto de vista cognitivo si le damos una importancia predominante al componente oral. No solo a la comprensión, sino además a la producción.

La importancia de escucharse.

Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta un hablante de portugués al aprender la lengua española, es él mismo. En Portugal, hay una tendencia generalizada a pensar que el español es una lengua fácil para quien habla portugués. Es obvio, que comunicar en español es mucho más fácil a un hablante luso que a un alemán o incluso a un italiano. No obstante, esta misma característica provoca en el hablante una falta de motivación real a la hora de sistematizar

comportamientos lingüísticos, sonidos, elementos gramaticales y otro tipo de competencia imprescindibles en el español.

Una técnica que fácilmente transmite al hablante su verdadero nivel de la lengua es escucharse a sí mismo a través de una grabación. Con esta técnica, conseguimos que el hablante se ponga en posición de alteridad de quien escucha y no de quien produce lengua. Por lo tanto, se es mucho más crítico y objetivo que cuando solo está produciendo lengua.

Correcciones en simultáneo

Para el trabajo del componente oral escogimos la herramienta de la página *online* y podcast *SoundCloud*. Los motivos por los que escogimos este proveedor de *hosting* de audios es por la evidente ventaja de poder insertar comentarios en tiempo real. Es decir, si un alumno se graba hablando y lo sube a esta página, el docente tendrá la opción de, en caso de querer comentar algo de la pronunciación, tema o simplemente un comentario que le ha surgido en el minuto 1:22, el profesor lo podrá hacer exactamente en ese minuto.

La ventaja es evidente. Cualquiera que haya trabajado en la corrección de audios, sabe que una de las partes más difíciles y laboriosas es transmitir al alumno en qué se ha equivocado, qué ha hecho correctamente y, sobre todo, cuál es el momento al que se refiere el comentario¹⁰².

Escritura - Texto

Es el tipo de texto más usado ya que es el más fácil de producir y el más cómodo para los alumnos, aunque no necesariamente el más interesante y productivo desde el punto de vista cognitivo. En la expresión escrita encontramos una serie de conocimientos que hacen referencia al dominio lingüístico del sistema que el alumno está aprendiendo y que es necesario que desarrolle para poder conseguir con solvencia su desarrollo tanto en el ámbito discursivo como en el comunicativo.

Ante este tipo de textos nos enfrentamos a diferentes ventajas, pero también a diferentes problemas.

Una de las grandes ventajas se encuentra en que, estadísticamente, los alumnos en su vida real con el español van a producir mayoritariamente textos escritos; por lo que el trabajo y la

¹⁰² Para ver un ejemplo de este tipo de comentario puede seguir el siguiente enlace:
https://soundcloud.com/achenoll/toco-tu-boca_pedroc_gestion

práctica de esta competencia será especialmente productivo. En el mismo sentido, el trabajo con la producción escrita nos deja tiempo para pensar, buscar, elegir y sustituir componentes de modo que el resultado final que se espera es mucho mejor. Podríamos decir que hay un componente de reflexión que ayuda al alumno a sistematizar sus niveles de español.

Por otro lado, el mayor problema al que nos enfrentamos es la utilización de traductores *online* para frases o párrafos enteros. No consideremos que la utilización de este tipo de herramientas sea *per se* una herramienta negativa en el aprendizaje. No obstante, creemos que los alumnos no están suficientemente preparados para utilizarlos de la manera más productiva. El uso de este tipo de traductores debe ser hecho de una manera consciente y sabiendo elegir de entre las opciones de traducción que este ofrece. De lo contrario, el texto final puede llegar a no tener sentido y la ventaja comunicativa de un portugués en el español se ve reducida de una manera significativa.

Para evitar estos problemas durante el curso se recurrió a dos estrategias. Por un lado, enseñamos a los alumnos a escoger las mejores entradas de los servicios de traductores más populares, evidenciando los resultados que podrían obtener en caso de hacer una traducción directa sin ni siquiera trabajarla como es debido. En segundo lugar, se mostró a los alumnos que ellos estaban en un proceso de aprendizaje y en el que el error forma parte de él como un instrumento muy valioso de adquisición. Como resultado, al contrario que otros años, se pudo constatar la inexistencia de evidentes signos de plagio artificial a través de traductores.

Corrección en segundo grado

La visión de las correcciones también fue un tema que se pensó ser de la máxima preocupación. Así, creímos convenientes por experiencias pasadas continuar con la corrección tipológica y en segundo grado ya que los resultados que se obtuvieron fueron positivos.

Error - Corrección

Así decidimos usar un tipo de corrección rectificativa o indirecta (Hendrickson, 2011) en el que el proceso de corrección se compone de tres partes:

- Entrega del alumno. El alumno entrega el texto a través de la plataforma o en papel.

Marca del error del profesor. El profesor revisa el texto y marca la tipología del error según los parámetros marcados que se pueden observar en la captura de pantalla *figura 13*. De manera

que el segundo texto, el texto que le llega al alumno como respuesta se ve de la manera en cómo se muestra en la captura de pantalla de la figura número 12 y 13. Los errores, además contaban con una ficha de tipología de errores para la consulta del alumno en *Moodle* (Anexo 6)

- Corrección del alumno. El alumno entiende el error, lo rectifica o bien investiga el error e intenta corregirlo.
- Revisión del profesor y nota final. El profesor revisa la corrección y midiendo el tipo de error y la corrección que el alumno ha hecho supone una nota final holística del alumno.

Con esta metodología del error, conseguimos que el alumno no sea simplemente alguien que expone su texto y que es corregido, sino que además aprovechando las características del texto escrito, el alumno se transforma en un verdadero aprendiente ya que el profesor solo le va a guiar en el proceso de aprendizaje mientras que es el alumno quien busca la información y la rectifica.

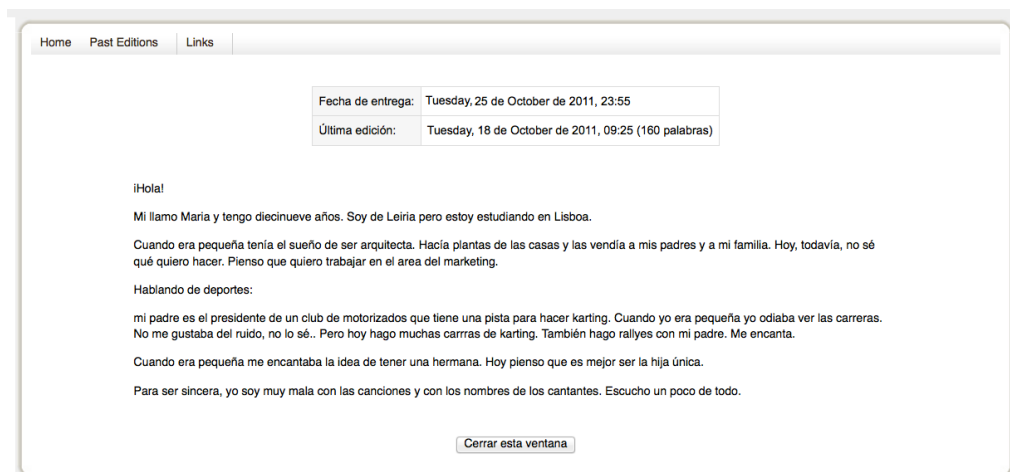


Figura 12
Texto entregado por el alumno.

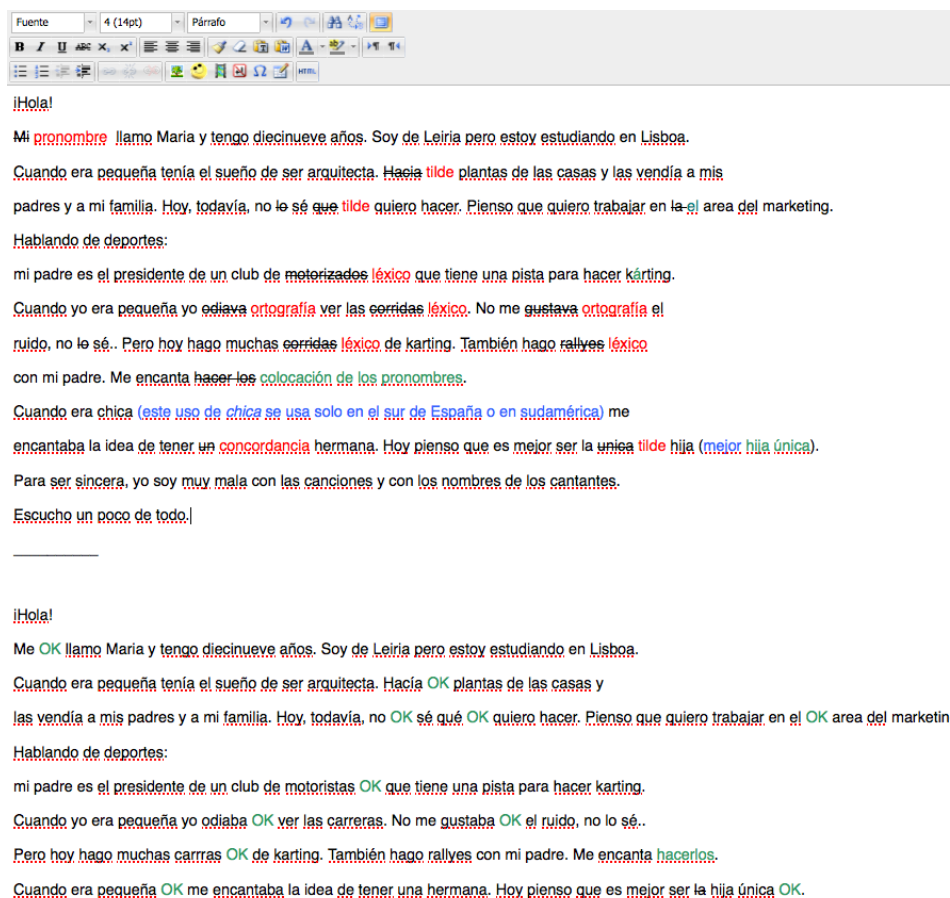


Figura 13
Corrección realizada por el alumno y el docente.

Producción Bidireccional.

Los textos bidireccionales en *Moodle* solo se dan en los ejercicios de los foros abiertos. En este tipo de ejercicio, se juega con varios temas y perspectivas.

Por un lado, están los foros en los que se propone un tema y los alumnos van respondiendo no solo al profesor sino también a sus propios compañeros.

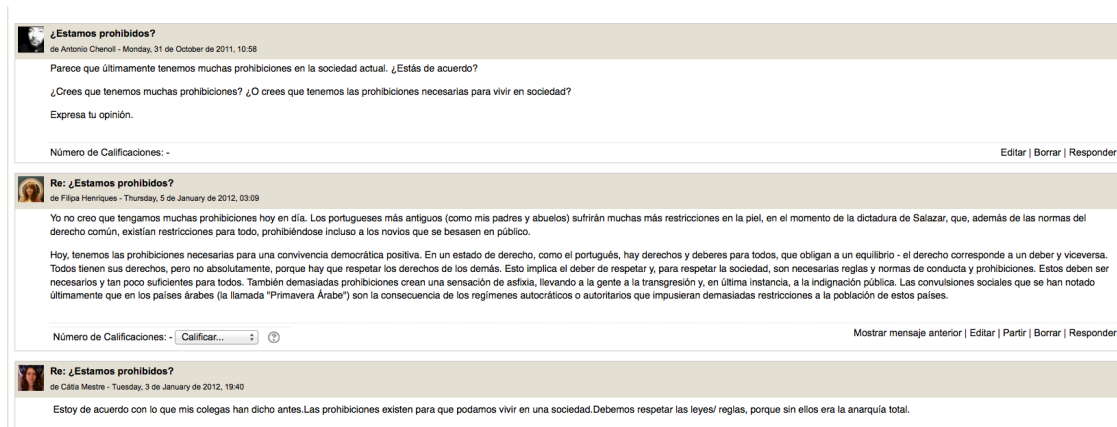


Figura 14
Captura de Pantalla de un foro.

En este tipo de comunicaciones se solían discutir temas relacionados con el tema que se proponía. El objetivo de este tipo de elecciones no era otro que el de consolidar los procesos de discusión que habían tenido lugar en el aula. De esta manera, se conseguía tanto que los que habían dado su opinión, pudiesen ahora hablar sobre ellos y que por otro lado los integrantes de la clase que no habían tenido la oportunidad de expresarse pudieran hacerlo con la mayor tranquilidad.

Por otro lado, existen foros dinámicos en los que los participantes no expresan estrictamente su opinión sino que se sumergen en juegos interactivos de preguntas y respuestas.

El grado de participación aunque no era alto solía rondar entre el 40% y el 60% de la totalidad de posibles alumnos participantes.

Ejercicios de comprensión

Los ejercicios de comprensión es otro de los elementos que más importancia se le dio ya que al igual que la producción escrita o la grabación de *podcast*, es una competencia que posee innumerables ventajas el hacerlo de manera *online* y por lo tanto no se le otorgó demasiada importancia al trabajo de este contenido en las clases presenciales. Sin embargo, en la plataforma se le dio la debida importancia al presentar muy frecuentemente textos orales y escritos en los que se pedía a los alumnos que respondiesen a determinadas cuestiones.

Comprensión oral

Desde el punto de vista de la oralidad fueron utilizados podcast extraídos de diferentes páginas cuyos temas estuvieran relacionados con los temas de la unidades didácticas en las que

se estaba trabajando. De esta manera se pretende, recordar el campo semántico que se había visto en clase y al mismo tiempo crear un efecto eco en la mente del estudiante al escuchar otra vez la palabra que anteriormente había aprendido pero esta vez de manera oral.

Es importante recalcar que las muestras de lengua siempre fueron extraídas de páginas web no didácticas y sin ninguna intención de modificar el audio por alguna razón. Se consideró que el aprendiente medio de las clases de *Língua Espanhola* III y IV tenía el potencial suficiente y el entrenamiento necesario como para comprender de manera general todo el texto. También, se consideró que el aprendiente de este nivel, sería capaz de reconocer los sonidos del español de una manera correcta y por lo tanto crearse una imagen ortográfica de la palabra que no llegase a entender y poder buscarla en un diccionario o traductor.

No obstante, se tuvo en consideración el nivel real de los alumnos y los textos fueron escogidos por varias razones como el tema, la vocalización y la claridad del audio y la extensión.

En lo que respecta a los temas, estos deberían ser actuales y, a ser posible, relacionados con el tema del que se estaba tratando en ese momento en la clase presencial. Por un lado, el tema de la unidad didáctica y por otro, incluso, un tema de actualidad cultural del que se haya tratado en la clase. También es muy deseable que el contenido del audio sea apelable a los alumnos y sus intereses, lo que mejorará el interés por el audio ya no como ejercicios obligatorios sino como algo interesante. Obviamente, el hecho de que a un alumno le pueda interesar ciertas cosas no incluye que el resto de alumnos tengan los mismos intereses, pero podemos aproximarnos lo más posible a ellos.

En cuanto a la vocalización y claridad, resulta obvio que no todos los locutores (sean profesionales o no) hablan de la misma manera y vocalizan de manera correcta. Aunque los alumnos deberían habituar el oído a este tipo de variaciones, no se consideró pertinente aceptar todo tipo de material siguiendo la estela de Krashen (1981) y su sentido del significado.

Finalmente, en lo referente a la extensión, consideramos que los textos demasiado extensos, dificultan la concentración. Si a esto le añadimos que el alumno al oír el texto audio en el ordenador y con Internet aumenta el nivel de distracción de los elementos externos a la audición, podríamos decir que la falta de concentración en este contexto es más que probable. Por lo tanto, consideramos que un texto audio no debería rondar más allá de los 5 minutos.

Del mismo modo, consideramos importante que el audio esté integrado dentro de la misma página del LMS, para no entorpecer la comunicación con elementos exteriores que hagan distraer al alumno. No obstante, si el alumno considera el tema y las fuentes interesantes, él mismo buscará clicando en el *player* la página original de donde procede.

Comprensión escrita

De manera muy semejante, la comprensión de textos escritos tenían que ver de alguna manera con el tema en el que se estaba trabajando en ese momento, por lo que se pretendía trabajar, al igual que acontecía con el componente de la comprensión oral, con el efecto con de las clases presenciales de español.

Normalmente, los textos eran extraídos de entradas de blogs personales, o noticias de actualidad.

Las respuestas, al igual que la comprensión oral, solían variar entre respuestas cerradas y respuestas de contenido libre, con el fin de comprobar que los alumnos sabían oír y que además habían entendido el texto de una manera holística y que podían extraer sus propias conclusiones al respecto.

Gestión de clasificaciones.

En otro orden de cosas, una de las ventajas que tiene *Moodle* es el hecho de que los alumnos tengan a su alcance no solo las notas con las que han sido clasificados sino que además tengan la posibilidad de revisar sus errores de manera constante.

Los alumnos pueden incluso ver su clasificación de media aunque este punto no fue muy tenido en consideración ya que, como hemos visto, hay trabajos que tenían una valoración mayor que otros desde el punto de vista del trabajo y del desarrollo de competencia que implicaban y por lo tanto el peso real de la asignatura cambiaba de un trabajo a otro.

Entrega de Portafolios.

De la misma manera que los trabajos obligatorios, existían varios elementos de evaluación como se puede ver en el anexo por extenso y resumido (ver anexos 3 y 4):

- Trabajos obligatorios: Aquellos mandados por el profesor.
- Trabajos Autónomos: Aquellos propuestos por el profesor.
- Trabajo independientes: Aquellos propuestos por los alumnos.

Todo este tipo de trabajos formaban el Portafolio de la asignatura. Por una parte se entregaban los trabajos que eran obligatorios e imprescindibles para aprobar la asignatura. Por otro lado, estaban los trabajos optativos que se subdividían en los trabajos autónomos en los que el profesor proponía trabajos que tuvieran que ver con la asignatura; y por otro los trabajos independientes en los que el alumno era libre de escoger el tema, el formato y la extensión de esos trabajos. La única condición era que estuviese escrito/hablado en español. Cada dos semanas se abría una ventana en *Moodle* para poder entregar hasta cinco trabajos por semana. Ahí eran corregidos y puntuados.

El objetivo de esta dinámica es que los alumnos no tengan que elaborar grandes portafolios que después nunca más van a utilizar. En cambio, el uso de este tipo de materiales es algo que puede ser aprovechable como verdadero portafolio de español desde el punto de vista laboral (la creación de un blog en español, grabación de un audio, de un video, la creación de un *Prezi* sobre un determinado tema o incluso la creación de una revista digital)

También en *Moodle*, los alumnos disponían de informaciones relevantes del curso como los elementos de evaluación, materiales complementarios o los sumarios actualizados para, en caso de ausencia poder seguir la dinámica del curso, glosario de palabras en modo colaborativo y compartido y glosario de errores comunes lusohablantes para su propia información.

Como hemos visto, la plataforma LMS funciona de manera general bastante adecuadamente en lo que respecta a la continuación *online* de la clase presencial.

No podemos negar que de todos los contextos de aprendizaje que supone la clase de español, este es uno de los que más dificultades presenta por dos motivos fundamentales. El primero, por ser una plataforma con la que la gran mayoría de alumnos no ha trabajado nunca, al contrario de lo que acontece con las redes sociales como *Facebook* por lo que hay que presentar algunas sesiones previas al trabajo real con el fin de crear una ambientación. Siguiendo el léxico seguido por la *Universidade Aberta* un periodo de ambientación (Pereira, Mendes, Morgado, Amante, & Bidarra, 2007)

Por otro lado, el uso de un LMS requiere del alumno unas competencias en el manejo de la información disponibilizada que pueden llegar a ser frustrantes si el alumno no obtiene la

instrucción conveniente. Por lo que le será mucho más difícil llegar a un plano en el que afectivamente se encuentre cómodo en él.

Por otra parte, creemos conveniente señalar que aunque al principio se observó un rechazo general a la utilización de esta plataforma, podemos decir con seguridad que al cabo de poco tiempo la plataforma fue aceptada por todos como una plataforma que puede llegar a ser muy útil en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Como veremos más adelante el uso de *Moodle*, al contrario de lo que esperábamos, tiende a ser considerado como más importante para el aprendizaje que las RR.SS¹⁰³. No obstante, consideramos que este hecho es debido a que en la plataforma de LMS se explicita el aprendizaje, mientras que en un contexto de aprendizaje no formal, la no explicitación del aprendizaje hace que los alumnos lo sientan más como un complemento que como un instrumento de aprendizaje. No obstante, este análisis será tratado más adelante, en el capítulo 6 de este trabajo.

Participación real y global

La participación en *Moodle* en la clase de español es obligatoria. En ella se encuentran dos componentes fundamentales. Por un lado, funciona como repositorio de informaciones imprescindibles de para el aprovechamiento de las clases de español como por ejemplo los elementos de evaluación y las informaciones básicas para trabajar con la propia plataforma, así como algunos tutoriales para trabajar con las herramientas imprescindibles para realizar tanto los trabajos obligatorios como los trabajos autónomos e independientes que formarán parte del portfolio de la asignatura.

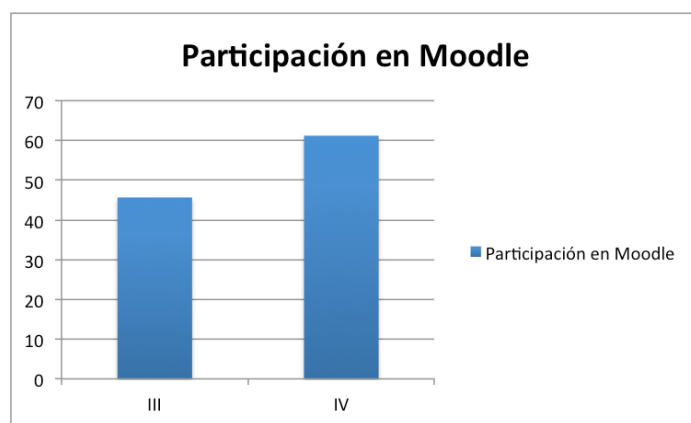
En *Moodle* también se encuentran las entradas para el envío y la corrección de las tareas obligatorias. Por lo que la participación en él dependerá mucho del aprovechamiento que el alumno en sí le quiera dar a la plataforma.

No obstante, para muchos de los alumnos el uso de la plataforma suele ser el primer contacto con una herramienta de gestión de contenido de manera productiva. Esto es, muchas de

¹⁰³ Redes Sociales

las escuelas de enseñanza secundaria, aunque pueden llegar a usar algún tipo de plataforma educativa, se suelen centrar en el uso como repositorio informativo y no tanto con un uso productivo de la misma. Por lo tanto, en las dos primeras sesiones de la asignatura de español, se suele hacer hincapié en la explicación y descripción de los elementos que a lo largo del curso más se trabajan y por lo tanto serán más productivas en la clase. De este modo, garantizamos que ese primer contacto del que hablábamos no sea demasiado traumático. A pesar de ello, se observa una clara reticencia en las primeras etapas del curso a la utilización de la plataforma.

En el gráfico siguiente encontramos la evolución del uso de la plataforma por los alumno dependiendo del semestre.



*Cuadro 10.
La participación en Moodle según el curso y las posibilidades de participación reales.*

En esta gráfica se observa una clara tendencia al aumento de la utilización de un semestre a otro. Esta gráfica se realizó teniendo en cuenta las posibles actividades que los alumnos podían realizar y las que realmente realizaron. Esto es, cuanto más trabajos deben realizar, baja el índice total de participación. De esta manera, los resultados no encubren la mayor obligación de entrar en la plataforma debido a tareas obligatorias, sino que es consonante a la voluntad de entrar en la plataforma. Así, según los resultados obtenidos, esto nos indica que el alumno, se va sintiendo mucho más cómodo para trabajar en la plataforma según la va conociendo mejor.

Por otra parte, en los siguientes dos gráficos podemos observar cuáles son los mayores picos de consulta de los alumnos desde un punto de vista temporal. En ambas gráficas extraídas de la propia aplicación de estadísticas de la plataforma se observa una clara predisposición por

visitar la página en el inicio del semestre que va decayendo con el paso del tiempo y que, a su vez, aumenta en la época de exámenes. Por lo que podemos deducir que el alumno accede más a la plataforma cuando necesita información o sobre cómo empezar el curso o sobre cómo estudiar la asignatura.

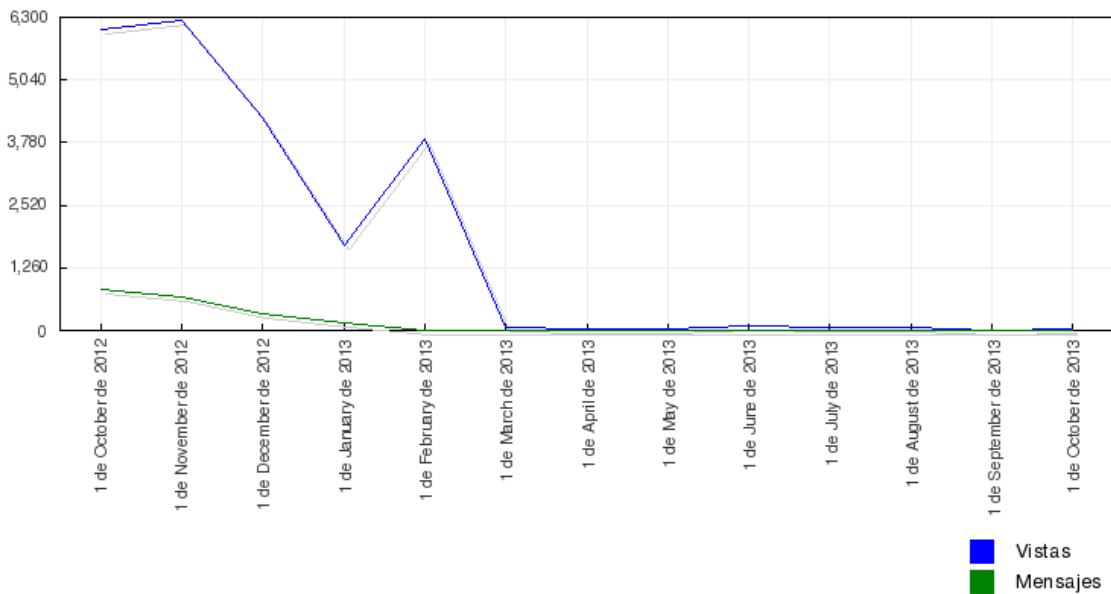


Figura 15
Entradas a la Plataforma Língua Espanhola III

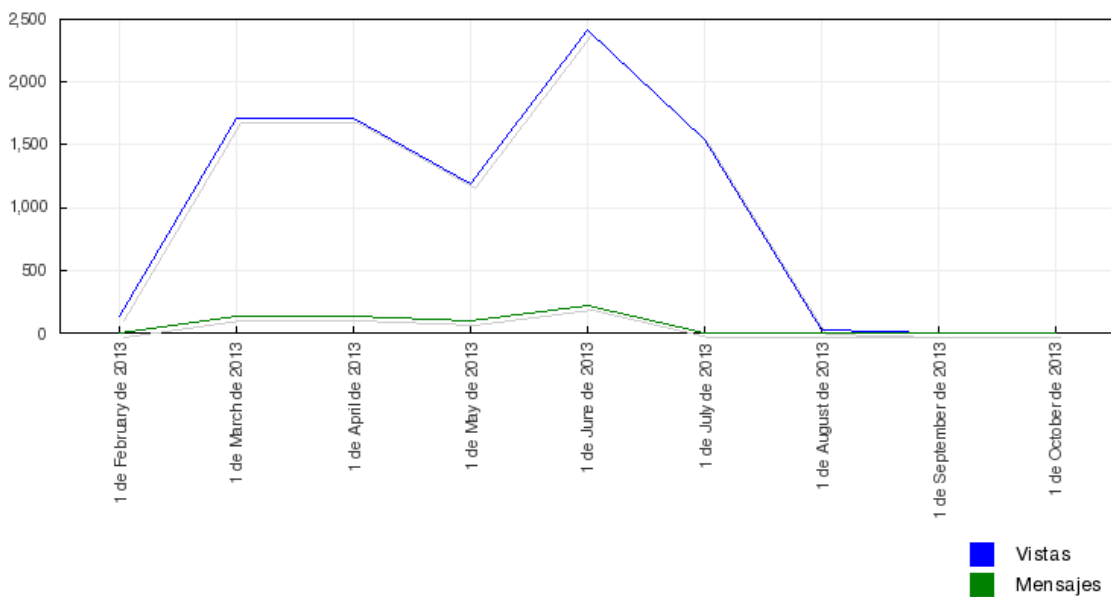


Figura 16
Entradas a la Plataforma Língua Espanhola IV

Sensaciones

A través del mencionado cuestionario, que veremos más adelante (CAP. 6), se pretendió confirmar lo que los alumnos ya nos habían comunicado verbalmente en el transcurso de las clases presenciales. Parecía una sensación generalizada la falta de comprensión de los instrumentos utilizados por la plataforma y la manera de interactuar con ellos. Creímos necesario, entonces, rectificar la estrategia. Además de utilizar las dos sesiones de instrucción a la plataforma al inicio del curso lectivo, se respondía con la extensión pertinente a las dudas que eran planteadas en la clase, así como también se respondía lo más deprisa y sencillamente posible a las dudas que se planteaban de manera individual tanto mediante el correo electrónico como mediante la herramienta de correo ofrecida por *Facebook*. El objetivo era que el alumno no se sintiera solo ante la duda y que siempre tuviera un experto sobre la plataforma, dispuesto a ayudarlo.

En esta línea de trabajo, el primer módulo de *Moodle* (ver figura 17), al igual que las plataformas de aprendizaje completamente *online*, es un módulo de ambientación. Son ejercicios de prueba que no cuentan para la clasificación de la asignatura pero que son de realización obligatoria. De esta manera se pretendía que al desaparecer el componente de la nota final, los alumnos no se sintieran tan presionados para hacerlo bien o mal, sino simplemente para intentar responder a las tareas solicitadas y que le surgieran todas las dudas sin ninguna penalización por ello. En otras palabras, se pretendió que la plataforma no fuera un problema por la interacción con ella, sino que la plataforma fuera entendida de la mejor manera posible y por lo que es: una ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



Figura 17
Módulo de ambientación de Moodle

Así, paulatinamente las dudas fueron disminuyendo y el trabajo en *Moodle* se fue normalizando. Podríamos decir que la relación entre dificultad y tiempo se representa con los parámetros de media campana de Gauss la cual en el principio la dificultad se mantiene durante algún tiempo como alta y posteriormente, la dificultad en la utilización se aminora gradualmente llegando a su mínimo exponente a mitad del primer trimestre.

5.1.3. Facebook

El uso de Facebook como complemento a las clases presenciales.

No sería nada nuevo decir que las redes sociales han supuesto una revolución para la conceptualización de la mayor parte de las sociedades. Por este motivo, y en consecuencia, las redes sociales suponen a su vez, una verdadera revolución en la manera de entender el conocimiento y la distribución y creación de este.

Con la intención de llevar una parte del modelo conectivista del aprendizaje propuesto por Siemens (2004) y teniendo en cuenta experiencias subjetivas en el pasado con el uso de las redes

sociales, se planteó en este curso la utilización de las plataformas *Facebook* y *Twitter* como complemento a las clases de español de la UCP.

Así, se establecieron estas redes sociales como un uso natural de un perfil del profesor en el que los alumnos podrían agregar con el fin de aprovecharse de los contenidos distribuidos por el mismo y, a su vez, por los contenidos que los compañeros podrían llegar a poner en este perfil.

Características del apoyo de *Facebook*

Antes de empezar a describir los resultados de esta metodología es importante resaltar algunas características de este perfil.

- **No es un grupo, es un perfil.**

Al principio fue considerada la opción de crear un grupo en el que los alumnos pudiesen participar de forma explícita en el aprendizaje de español con materiales explícitos de aprendizaje. No obstante, se consideró que el hecho de ponerle nombre al grupo, desvirtuaba completamente el sentido de la utilización de *Facebook* como plataforma de aprendizaje implícita.

Uno de los objetivos más importante fue descrito como la utilización de esta herramienta como un instrumento de aprendizaje informal. Esto es, un aprendizaje por *bombardeamiento*, por interés y de una manera caótica. Se pretendía que el alumno accediera al perfil del profesor, no como una manera de actualizar sus conocimientos de español que se habían dado en la clase, sino como el de un contacto español que distribuye información, variada, interesante a sus propios gustos y que además comparte, de manera afectiva, pedazos de su vida. Lo único que lo haría diferente de los demás contactos que no fueran sus amigos, es que este contacto habla solo español. Podríamos decir, que se pretendía que el perfil del profesor pasara a formar parte de su ambiente personal de aprendizaje (PLE) no solo del español como disciplina, como también de los contenidos que distribuía.

Por este motivo, se consideró inadecuado para el objetivo pretendido que el perfil del profesor pasara a formar parte de un gestor explícito de un grupo de *Facebook*.

Como veremos más adelante, este objetivo no se pudo conseguir al 100% por motivos obvios. Al final, el profesor es alguien a quien el alumno conoce y ve con cierta regularidad,

además sería inocente pensar que cuando el alumno ve alguna publicación del profesor no pensara que es un profesor quien está publicando.

No obstante, parece ser que sí que se consiguió romper esa barrera de alumno-profesor en bastantes casos, para pasar a una conexión entre maestro-aprendiz, en un sentido mucho más natural, con menos presión sobre lo que se sabe y lo que no se sabe, con un componente afectivo mucho mayor que el que se podría dar desde un aprendizaje formal de transmisión de contenidos.

A modo de comparación, debemos comentar un caso experimental y personal con el fin de justificar el uso de un perfil de *Facebook*, en lugar de un grupo. Ocurrió en un grupo de estudiantes de español B1 en el marco de la formación independiente *APL (aprendizagem ao longo da vida)* de la *Universidade Aberta*, de entre 30 y 50 años, con perfiles de *Facebook* activos en la gran mayoría de los casos, y todos ellos trabajadores-estudiantes. En este caso, fue creado un grupo de español en *Facebook* y, a pesar de los esfuerzos por colocar contenido apelativo a los alumnos, el fracaso se hizo notable. Los alumnos, participaban mucho más con el perfil del profesor que con el grupo. Podríamos decir que era más afectivo contactar con el profesor que con el grupo explícitamente. Es obvio, y por eso no lo consideramos como un caso comparativo con el caso de la UCP, que los alumnos tienen edades diferentes, que el contacto con el profesor no es el mismo que el del alumno que ve al profesor dos veces a la semana y que el tipo de contexto de aprendizaje era diferentes. No obstante, no fue una experiencia didácticamente positiva por lo que se decidió no utilizar otra vez ese método de momento con los alumnos de la UCP.

- **No es obligatorio, es optativo.**

Atendiendo al uso general que se le suele dar a las redes sociales y en especial a *Facebook*, esto es, un uso social y personal, consideramos que no podríamos obligar a los alumnos a agregar al profesor como un elemento más de su red social personal. Por lo tanto, el uso de este tipo de redes sociales siempre estuvo claro que debería ser un uso exclusivamente optativo. No en vano, muchos de los alumno que agregaron al profesor como contacto lo hicieron de manera progresiva y no en las primeras semanas de clases. Esto suele ser así porque como hemos referido más arriba, para los alumnos *Facebook* es una red social donde no caben los profesores

hasta la finalización del curso académico. No obstante, cuando los propios alumnos ven que sus compañeros de clase agregan al profesor comienzan también a agregarlo. Del mismo modo, en el momento de las clases, si surge algún componente cultural o alguna referencia a un contenido multimedia, el profesor hace referencia a que lo pueden buscar o que lo insertará en *Facebook*. Esto hace ver a los alumno que tal vez sí que tiene importancia agregar al profesor.

- **Cuenta para la nota, pero no la descuenta**

En la misma línea, se discutió al principio si la participación en las redes sociales debería contar en el elemento de evaluación *Participación y asistencia*. En un primer momento no se consideró esta opción ya que, como hemos dicho, se desvirtuaría el concepto fundamental de tener un perfil en *Facebook* para la clase. Del mismo modo, y en referencia al punto anterior, no se quería perjudicar a los alumnos que consideraban mantener su privacidad fuera del alcance de los profesores. Si la participación también se consideraba en *Facebook*, podría suponer un problema comparativo para quien, con total respeto a su vida privada, no quería agregar al profesor.

Sin embargo, al percibir que había muchos elementos de la clase que participaban activamente, se reconsideró esta opción. Se llegó al consenso con la propia negociación activa de los alumnos que quien participase muy activamente en *Facebook*, aportando contenidos interesantes, comentarios pertinentes, etc; podría llegar a tener una puntuación de hasta dos puntos añadidos a la nota final, obviamente sin poder traspasar la barrera de los 20 puntos que el sistema universitario fija como la nota máxima. De esta manera, podríamos premiar a las personas que sí participaban sin menoscabar la nota de las personas que elegían no participar o ser simples consumidores de la información.

- **Es un perfil profesional, no es personal.**

Desde la misma perspectiva de la no obligación de agregarse al perfil de profesor, surgió esta cuestión que desde el principio se tuvo como una regla incuestionable. El perfil del profesor no es personal, es un perfil profesional. Por ese motivo, fue muchas veces reiterado que deberían restringir la información a la que el profesor podría tener acceso. Del mismo modo, fue reiterado que al igual que al profesor, el acceso a fotos, comentarios, videos, actualizaciones de estado, es una herramienta que deben saber privar a determinados tipos de contextos (profesores, simples

conocidos, compañeros de trabajo e incluso de clase). Para ello, se trabajó en clase las diferentes maneras de restringir la información.

Sin embargo, a pesar de las reiteradas llamadas de atención a este elemento muchos de los alumnos no hicieron este tipo de segregación. Al menos un 91% de los alumnos usuarios habituales de *Facebook* nunca incluyeron al docente en una lista especial de contactos. Solo el 9% lo incluyó en algún tipo de lista discriminatoria en cuanto a la restricción de información a la que el docente podía acceder.

Este hecho, resultó especialmente significativo y lo podríamos atribuir a una manera idiosincrásica de una generación residente digital (White & Le Cornu, 2011) en el que el sentido de la privacidad es muy diferente al de generaciones anteriores. No obstante, creemos importante hacer ver a los alumnos de las consecuencias que puede acarrear el tener datos *online*, no ya por las amenazas a la seguridad, sino por la construcción de la propia identidad en Internet y sobre todo la propia reputación en la red que, en un futuro, puede llevar a convertirse en un problema serio.

- **Es un perfil acumulativo.**

El perfil utilizado por el docente es acumulativo, es decir, es un perfil que durante los cuatro años que se lleva utilizando de manera más o menos regular, se van acumulando alumnos y ex alumnos en un mismo perfil. Digamos que el perfil y sus contenidos no excluye a los alumnos que ya no pertenecen a la red de enseñanza formal del profesor, pero estos pueden (y en muchas ocasiones siguen haciéndolo) participar y aprovecharse de todo aquello que el profesor va incluyendo. Digamos, que el objetivo es continuar formando parte, como hemos dicho, de un ambiente personal de aprendizaje no solo cuando están aprendiendo formalmente, como también cuando ya no lo están. Será un *input* de español para mucho tiempo.

Sensaciones

Al contrario de la plataforma *Moodle*, las sensaciones que despertó *Facebook* siempre fueron las mejores. Los alumnos, aunque tímidamente al principio, acabaron agregando al perfil del profesor al comprobar las ventajas que estas podían tener con respecto a su aprendizaje. Todos los problemas que acarreaba *Moodle*, en *Facebook* desaparecían a pesar de añadir algunos

otros como el de la reputación *online* y la cuestión, siempre importante, de la privacidad en un espacio público como es Internet.

A pesar de esto, como veremos más adelante, el 92% de los alumnos encuestados reconocen que agregaron al profesor a esta red social. Lo que implica un gran seguimiento y lo que garantiza el éxito de esta herramienta como instrumento pedagógico y afectivo.

Seguidamente, pasaremos a relatar los principales objetivos del uso de esta red social con respecto al aprendizaje y adquisición.

Uso del la red social *Facebook*.

Como paralelismo del aprendizaje informal de *Moodle*, se consideró conveniente utilizar la red social *Facebook* (en sincronización bidireccional con la red social de microblogging *Twitter*) para cubrir las necesidades de exposición continua al *input* en español, así como un elemento de contacto directo con el docente, creando así una conexión afectiva entre los diferentes agentes de el proceso de enseñanza-aprendizaje.

• Complemento a la clase.

Facebook no es, ni puede considerarse desde nuestro punto de vista, un lugar donde el aprendizaje formal acontezca. Por eso, se considera que esta plataforma es un complemento de la clase y no una parte fundamental de la misma. Del mismo modo, *Facebook* es una red que los alumnos ya habían creado con un objetivo social y personal. No podemos pretender que el uso de esta red social se convierta en una obligación curricular con el objetivo de aprobar la asignatura. De ahí, que la importancia que tiene para los contenidos del aprendizaje formal sea mínimos. La red social, como ya vimos, debe entenderse como una extensión de la clase formal y una vez terminado el periodo de aprendizaje formal, se pretende continuar con esta red de una manera mucho más libre y formando parte de una *Red Personal de Aprendizaje* (Adell & Quintero, 2010; Aydin, 2012; Adaime et al., 2010) que mantenga al alumno en conexión más o menos continua con el mundo del español.

• Información cultural.

Desde el principio, se planteó esta utilidad como uno de los ejes fundamentales a la hora de implementar este recurso social como un apoyo a las clases presenciales. La transmisión de la cultura fue siempre una de las principales líneas integradoras del español como lengua a los

españoles e hispanohablantes como usuarios nativos de esa lengua. Ante esta herramienta, se planteó abarcarla desde una perspectiva multidisciplinaria y desde diferentes puntos de vista. Se creyó positiva la visión de cultura que aportan (Miquel & Sans, 2004): que diferencian entre *la cultura con mayúsculas* (aquella cultura que construye la identidad y es perdurable); *la cultura (a secas)* entendida como la cultura para entender comportamientos y actuaciones del elementos cultural como persona en sí y como conjunto de interacciones; y finalmente, *la kultura con k* entendida como la cultura más volátil que es útil en un determinado momento de la historia y en un determinado lugar, digamos que no es una cultura compartida por todos los españoles, sino solo por los pertenecientes a un grupo social determinado o personas que vive en un determinado lugar.

Así, se pretendió dar a conocer esta cultura a través de videos, imágenes o cualquier otro formato que pudiera transmitir estos tres tipos diferentes de cultura.

Dentro de los contenidos, se destacan varios tipos:

- **La actualización de noticias de la prensa escrita.**

La mayor parte de los días se da un repaso a la prensa *online* y se comparten las noticias que más puedan ser del interés de los alumno y aquellas que por varios motivos deban conocer. El objetivo de este apartado es que los alumnos sepan cuáles son los temas de los que el mundo hispanohablante está hablando.

- **La utilización de podcast.**

Normalmente, este tipo de formato se reserva a contenidos mono temáticos y con el fin de diversificar los contenidos multimedia de los que se trata en la plataforma. De esta manera compensamos la falta de comprensión multimedia que se da en las clases presenciales debido a diversos factores como el ruido, la calidad de la acústica en el aula o problemas técnicos que puedan surgir con los aparatos de reproducción.

Como hablaremos más adelante, debido al tipo de contexto en el que se da la comunicación, la duración debe ser reducida ya que el tiempo de concentración en un ambiente *online* es menor que en un ambiente de comunicación presencial. Por ello, se tuvo consciencia que los textos cortos son más efectivos que los textos largos como manera de introducir determinados contenidos.

- **El uso de videos sobre elementos culturales.**

Se utilizaron video sobre diferentes componentes culturales, dependiendo de una fiesta conocida, de una tradición, etc.

- **Canciones**

Sabemos que las canciones son una de las principales entradas a la cultura y a la lengua extranjera con que nos podemos encontrar en formato digital. De ahí, que las canciones formen una parte importante sobre la transmisión de la cultura y de la lengua.

- **Textos temáticos**

Aunque no son lo que didácticamente nos parezca más adecuados, sí que creemos que es importante profundizar en algunos temas sobre la cultura y la actualidad en España.

- **Cortometrajes**

Las películas cortas, al igual que los textos cortos, pueden ser una buena manera de introducir un tema que ha sido tratado en clase, que será tratado o simplemente que por su estética y su calidad merece ser compartido.

De estas diferentes maneras creemos que el componente cultural está suficientemente tratado dentro de la clase de lengua española.

- **El uso del Humor.**

Desde el inicio, se consideró el humor como parte fundamental del aprendizaje de español en particular y de cualquier tipo de contenido en general. Se consideró que el humor activa las bases del componente afectivo y por lo tanto le da seguridad al alumno para pasar del proceso de aprendizaje al proceso de adquisición.

En este sentido, es importante destacar la diferencia entre reír y activar el componente afectivo de la lengua. Lo que se pretendió es que el alumno se sienta bien con el español. Por lo tanto no se busca la risa fácil o la risa vulgar. Se tuvo claro desde el principio, que se quería que el alumno sonriese, no riese.

Ya es muy conocido que los elementos que se desatan cuando el alumno siente que le gusta una lengua es muy positivo (Ortiz Cabanillas, 2002; Da Costa Pinto, 2003). Este componente afectivo se consigue de dos maneras: o porque el material resulta especialmente interesante o bien por que es agradable por el contenido humorístico que posee. Por eso, cuando se piensa

sobre la adecuación en la distribución de un determinado material, una de las mediciones es el componente humorístico. Esto no significa, en ningún momento, que las entradas en la red social deban ser ligeras, simples o faltas de rigor. El humor puede ser inteligente y puede ser muy interesante desde el punto de vista del planteamiento de un problema o de la elucidación de un componente lingüístico (como son, por ejemplo, los juegos de palabras).

Por otra parte, el humor mantiene atento al usuario de una red social y crea el seguimiento y la afiliación. En este sentido y de una manera más útil, el hecho de contener humor en la página, hace que se tenga más *me gusta* y según los términos en los que se produce las actualizaciones y las entradas destacadas cuantos más *me gusta* tenga una página el algoritmo que usa *Facebook* hace que considere esa entrada y esa página como más importante y por lo tanto aparecerá más frecuentemente en las primeras entradas de los usuarios. Del mismo modo, en el momento un alumno clic en un *me gusta* ese mismo algoritmo entenderá que esa página o perfil son un poco más importantes para aquella persona y de la misma manera que pasaba con el caso anterior las actualizaciones de ese usuario aparecerán de manera más destacada en *Facebook*.

Por lo tanto, varios son los motivos (cognitivo y de fidelización) por los que se considera imprescindible la utilización del humor en estas redes sociales.

- **Distribución de películas *online*.**

Se entiende una película como un texto audiovisual de largar duración y con una historia no real. A este respecto, uno de los componentes que se tuvo en cuenta a la hora de realizar las publicaciones es el *tiempo correcto* o en su palabra inglesa el *timing*. Se consideró que a la hora de distribuir una película *online*, deberíamos colocarlo en el momento correcto. Esto es, la eficacia de poner una película por la mañana no es la misma que colocar una película un jueves por la noche o durante el fin de semana. Parece bastante probable que la decisión de ver una película se produzca dentro de estos tiempos que un lunes por la mañana.

La elección del género y tipo de película dependerá mucho del perfil de los potenciales consumidores de este texto, pero se recomiendan las películas que no tengan un alto componente de decodificación cultural (de difícil comprensión para quien no vive en un contexto hispano), con excesiva violencia, etc.

- **Videos**

Los videos de corta duración, como las piezas cortas de humor o de cualquier otro tema se adecuan perfectamente al contexto en el que se produce la transmisión de la información. En este modelo de transmisión, al igual que el modelo del componente audio, podemos implementar el *input* de los diferentes acentos del español de manera especial.

- **Publicidad y anuncios**

En la publicidad, se agregan todos los componentes que podemos considerar como perfectos para la distribución de contenidos tanto culturales como lingüísticos en un contexto *online*. El texto es corto, el mensaje está claro y además suelen tener un componente de humor y de adaptación cultural bastante importante a la hora de que la transmisión de la información sea fructífero.

- **Contacto con el profesor.**

Como veremos más adelante el componente del contacto con el profesor es una de la utilidades más valoradas por los alumnos.

- **Dudas.**

De la misma manera que el contacto con el profesor, la resolución de dudas en *Facebook* se ha destacado como una de las más importantes utilizaciones que los alumnos hacen en *Facebook*. Es una manera muy rápida de aclarar las posibles dudas que puedan surgir sobre el funcionamiento de la clase o de las tareas propuestas.

Por otro lado, la rapidez que otorga el contacto mediante mensajes o mediante chats disipa la sensación de inseguridad ante los problemas que puedan surgir con las aplicaciones *online*.

- **Componente afectivo**

Como sabemos, las redes sociales tienen un alto poder de componente afectivo e indirectamente, el hecho de mantener un contacto con el profesor y que los contenidos distribuidos por el profesor y por los compañeros crean en él una mayor proximidad muy favorable al proceso de aprendizaje y al español como lengua y cultura.

- **Vistas a una utilización post-formal**

Otro de los objetivos por los que se empezó a pensar en la utilización de las redes sociales como una plataforma continuada y que apoye el aprendizaje hecho de manera formal es que los usuarios pudieran completar su ambiente personal de aprendizaje del español a través de esta.

Como hemos referido, en esta página de *Facebook*, los alumnos no son eliminados al acabar su formación académica. Muy al contrario, estos se mantienen en la red y en la que pueden interactuar con otros compañeros a través de sus aportaciones a la página del profesor. Así, una vez que los alumnos se integran en la página del profesor pueden continuar su proceso de adquisición del español a través de un contacto (en este caso el del profesor) en el que siempre podrá participar libremente y en el que siempre podrá resolver sus dudas con el español y con la cultura española.

Estadísticas de participación real y global.

Como hemos visto anteriormente, el uso de *Facebook* por parte del profesor y de los alumnos se presupone bastante productivo en términos de seguimiento y de retroalimentación. No obstante, sabemos que los términos generales no suelen ser buenos indicadores ya que esas sensaciones pueden estar manipuladas por el propio deseo del investigador. Por ese motivo, se recurrió a la herramienta de la página web *wolframalpha*¹⁰⁴ mediante la cual se pueden extraer algunas interesantes estadísticas sobre el uso, la cantidad de información que los alumnos leen, los comentarios a las actualizaciones o bien, los comentarios a los videos y a las fotos. Los resultados en formato de captura de pantalla se pueden observar en el anexo 6.

Así, después realizar la prueba con fecha desde octubre de 2012 hasta septiembre de 2013, sacamos las siguientes conclusiones:

- La época con más actividad fue en noviembre de 2012
- La menor actividad se registró en enero. Las épocas en las que no hay clases presenciales, cae la actividad del profesor por razones obvias.
- Hubo 747 actualizaciones en el perfil. Se compartieron 687 enlaces (92% de la actividad), 45 cambios de estado (6%) y 15 fotos (2%).
- Hubo 269 post en el muro del profesor por parte de los alumnos. Lo que hace una relación de 1/3. Por cada tres post que incluía el profesor, los alumnos incluían uno. No

¹⁰⁴ <http://www.wolframalpha.com/>

obstante, hubo un alumno especialmente activo que realizó 79 post en el perfil del profesor y teniendo en cuenta que el siguiente participante más activo realizó 10 post, lo podemos considerar como fuera de rango. Sin incluir este participante, la proporción de contenidos compartidos por los alumnos disminuiría a 1/4,5. Esto es por cada 4-5 contenidos del profesor, los alumnos incluían un contenido en el muro del profesor.

La mayor actividad se daba los lunes por la tarde (a partes de la 7), martes (por la mañana y tarde) y miércoles (por la mañana). Los jueves y viernes también había actividad en un índice. Cuando menos actividad aparece es por la mañana de los fines de semana.

Este hecho demuestra la relación de interconectividad con las clases de español. En *Facebook* se actualizaban contenidos que se habían visto en la clase anteriormente con el fin de crear una conexión memorística entre el contenido aprendido y su recuperación pasando algún tiempo.

De la misma manera, que se incluían texto con contenidos que se iban a ver en poco tiempo con el fin de que los alumnos lo mantuvieran en la memoria a corto plazo y que en clase hicieran una recuperación de esos contenidos con el fin de reforzarlos.

Por otra parte, la mayor actividad se da por la mañana ya que era el momento en el que el docente compartía las noticias más significativas al mismo tiempo que revisaba la actualidad *online*.

- Las palabras más usadas son ‘Español’ (49) ‘Os’ (49) ‘Qué’ (46) ‘hoy’ (35). Obviamente, el hecho de que la página únicamente reconozca el inglés como lengua, hace que no elimine las opciones que tienen menos carga semántica. No obstante, consideramos que es bastante significativa la selección de palabras. La palabra ‘español’, por razones obvias; ‘os’ porque las actualizaciones están dirigidas a los alumnos; ‘qué’ porque comúnmente se apelaba mediante preguntas a la participación activa de los alumnos y ‘hoy’ por tener un carácter volátil en las informaciones.

- El post más comentado fue la foto del nacimiento de la hija del docente que compartió con sus alumnos. En total obtuvo 187 *Me gusta* y 84 comentarios. Esto nos demuestra el carácter socio-afectivo de las redes sociales en los que los comentarios más íntimos son premiados con un alto índice de aprobación.

Por otra parte, el hecho de compartir un hecho tan personal como el nacimiento de una hija, demuestra que el docente comparte parte de su vida, no ya desde el punto de vista del docente, sino desde el punto de vista de la intimidad. Creando una ligación afectiva con los alumnos, lo que provocará una mayor aproximación y por lo tanto una mayor tranquilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Un dato interesante (aunque, como es obvio no consideramos que se trate de una consecuencia directa del uso de la plataforma) es que el 7,5% de los contactos se encuentran ahora en España; un 4% en el Reino Unido, y un 2% en Brasil. Por lo tanto, podríamos entender que el mayor destino de los alumnos que han estudiado español es España.

- De los 857 post analizados, se obtuvo una media de 6.6 *Me gusta* por post (5656 *Me gusta*) y lo más importante una media de 3.24 comentarios por post (2776). No obstante, si excluimos la foto que tuvo una diferencia muy marcada de actividad y por lo tanto estaría fuera de rango, observamos una pequeña reducción de la media que se sitúa en los 6.38 *Me gusta* por post y 3.24 comentario por post. Consideramos una media muy positiva, ya que por una parte los *Me gusta* significa que los alumnos han recibido el mensaje y que además les ha gustado o han sentido simpatía por lo que se dice. Por otro lado, los comentarios además de haberlos leído significan que han sentido la necesidad de dar retroalimentación, en español y significativa.

PARTE IV

CAPÍTULO 6:

ANÁLISIS DE RESULTADOS

6. Análisis de Resultados.

A continuación, analizaremos algunos de los datos que se extrajeron de las diferentes actividades realizadas. Por una parte analizaremos los resultados de una encuesta realizada a los alumnos que cursaron *Língua Espanhola* a través de un curso tecnológicamente enriquecido con apoyo de la plataforma *Moodle* y *Facebook*. Por otro analizaremos los resultados de comprensión de un OA diseñado a partir de los presupuestos de Mayer y de la Escuela de la Gestalt, así como del construccionismo. Finalmente analizaremos las diferencia desde el punto de vista perceptivo de cadenas fónicas por parte de aprendientes de nivel inicial lusófonos en un contexto presencial en contraposición con un contexto online.

6.1. Análisis de los resultados objetivos de los contenidos en el Objeto de Aprendizaje.

Tras la visualización del material en un ambiente privado se pidió que pensarán sobre qué responderían a tres cuestiones que obligaban al uso del PSI y que después verbalizaran públicamente con el objetivo de demostrar la comprensión de los contenidos oralmente sin que pudieran tener tiempo de realizar correcciones escrita. Así, no tendrían ni lápiz ni papel para responder a las preguntas.

- 1- ¿Qué cambiarías en tu vida, si (volver) a nacer?
- 2- ¿A quién invitarías a tu fiesta, si (poder)?
- 3- ¿Qué elegirías? Volar o ser invisible, si (tener) que elegir.

El objetivo que se pretendía era el de poner en práctica lo que vieron en sus casas a través del ordenador o en la clase. En las producciones orales de 7 alumnos que habían visto el material multimedia la media de aciertos estimados fue de un 67,7% en la formación del PIS¹⁰⁵.

Por otra parte, tras la exposición oral, se les pidió a los alumnos que produjesen una composición escrita sobre el mismo tema. En este caso observamos una situación algo diferente a los errores producidos en la expresión oral ya que el nivel de acierto descendió hasta un 44,1%.

¹⁰⁵ Se consideró error, únicamente los referentes a la formación del PSI, ya que no cabía, por la propia formación de la pregunta, equivocarse en el uso de este tiempo verbal.

En el grupo de control, en el que se les dio una explicación presencial utilizando los mismos materiales y ejemplos pero de manera más tradicional como ya se ha explicado anteriormente. En el contexto de la clase del día posterior, se les pidió que intentaran responder oralmente a las mismas preguntas que el grupo anterior. En la recogida de datos se pudo observar que, aun siendo mejores los resultados orales y escritos, no podemos decir que fueran significativamente mejores. No obstante, sí que se alcanzó una media de aciertos del 49,4% en la prueba escrita. Superior a la media de 67,7%.

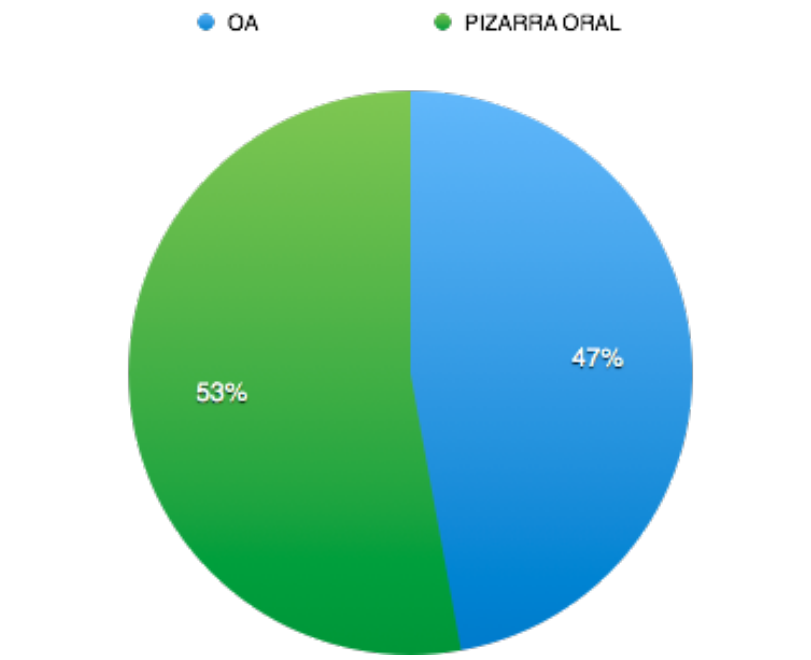


Figura 18
Aprendizaje según contexto

El desajuste entre los errores cometidos en la producción oral y la escrita la achacamos a la presión existente en la clase (en la parte oral) y a la dificultad en colocar la forma correcta dentro

de un contenido perteneciente al Pretérito Indefinido de Indicativo, contenido que debe estar muy claro para la correcta conjugación del PIS¹⁰⁶.

De la misma manera concluimos que el estudiante necesita una producción oral, más real y significativa que el objeto de aprendizaje presentado. Este tipo de materiales deberán siempre apoyarse con producciones propias y trabajo en la clase de español, apoyado por la producción en redes sociales e incluso con el resto de compañeros dependiendo del estilo de aprendizaje de los alumnos.

Consideraciones globales de los alumnos.

En la clase anterior a la disposición por parte de los alumnos se les pasó un cuestionario sobre las impresiones que tuvieron al observar la presentación multimedia en sus casas. Estos son las preguntas que contenía la encuesta:

Las condicionales (II)					
Clasifica siendo 5 Muy de acuerdo y 1 Nada de acuerdo	1	2	3	4	5
1. La calidad en general de la presentación ha sido buena.					
2. Los materiales audiovisuales han sido de ayuda					
3. Los colores están bien elegidos					
4. La presentación es atractiva					
5. La presentación me ha ayudado a entender el contenido.					
6. He aprendido más con esta presentación que con un texto escrito					
7. Me gustaría continuar con este tipo de presentaciones.					
8. La temporización de las diapositivas de los contenidos ha sido adecuada.					
9. Prefiero que este tipo de contenidos sean dados exclusivamente en clase.					
10. Me gusta la presentación.					
11. He entendido el contenido.					

Cuadro 11
Muestra de cuestionario de análisis de un OA

¹⁰⁶ Para la conjugación del PIS, es necesario utilizar la 3ª persona del plural del Pretérito Indefinido de Indicativo.

Tenemos que resaltar que en el momento de la entrega de esta pequeña encuesta se les explicó lo que se pretendía de ella. En la siguiente tabla podemos ver los resultados de la encuesta:

Las condicionales (II)							
Clasifica siendo 5 Muy de acuerdo y 1 Nada de acuerdo	1	2	3	4	5	M	B/MB
1. La calidad en general de la presentación ha sido buena.	0	0	2	11	13	2	24
2. Los materiales audiovisuales han sido de ayuda	0	0	1	15	10	1	25
3. Los colores están bien elegidos	0	0	1	8	17	1	25
4. La presentación es atractiva	0	0	1	9	16	1	25
5. La presentación me ha ayudado a entender el contenido.	0	1	1	7	17	2	24
6. He aprendido más con esta presentación que con un texto escrito	0	0	3	15	8	3	23
7. Me gustaría continuar con este tipo de presentaciones.	0	1	2	7	16	3	23
8. La temporización de las diapositivas de los contenidos ha sido adecuada.	0	0	5	10	11	5	21
9. Prefiero que este tipo de contenidos sean dados exclusivamente en clase.	8	8	4	4	2	20	6
10. Me gusta la presentación.	0	0	1	1	25	1	26
11. He entendido el contenido.	0	0	1	4	22	1	26

*Tabla 8
Resultado de la encuesta sobre el OA*

Analizando de manera general los resultados podemos concluir que la apreciación de los alumnos sobre la presentación es positiva. En los rasgos fundamentales la mayor parte de los alumnos acierta a afirmar que están *muy de acuerdo* o *de acuerdo* con las premisas que se les da. Hay que resaltar las respuestas a la proposición E en la que se afirma *La presentación me ha ayudado a entender el contenido*, la cual obtuvo una de las respuestas más populares. Nos gustaría señalar que el motivo de esta enunciación el de probar que las creencias que tiene el alumno sobre el aprendizaje son muy de extrema importancia. Esto no quiere decir que tengan razón en la manera como ellos aprenden, pero por lo menos tenemos que tenerla muy en cuenta

ya que es uno de los motivos por los que los alumnos aplican una u otra estrategia de estudio ante determinado contenido.

En otro sentido, podemos ver algunos puntos débiles, por ejemplo la temporización de las diapositivas. Tema del que ya hemos aprendido y que en adelante siempre les damos más tiempo de una diapositiva a otra. No obstante, tenemos que recordar que la presentación tiene su propio sistema de gestión temporal por lo que los alumnos podrían parar la presentación si hubiera algo que no hubieran entendido. Esto nos demuestra la importancia que tienen el adoctrinar a los alumnos al uso de los mecanismos ya que muchos de ellos no se dieron cuenta de que existía ese mecanismo.

Un hecho que nos llamó la atención es el rechazo mayoritario a tener este tipo de presentaciones en una clase presencial. Al comentar los resultados con los alumnos uno de los motivos por los que no querían tener esa presentación en la clase presencial es por perder la calidad del audio y de la imagen en los proyectores de la universidad, lo que reafirma la idea de que este tipo de materiales por diferentes motivos tanto estéticos, morfológicos o técnicos resultan mucho más productivos en un ambiente privado con las condiciones perfectas tanto de imagen como de audio.

6.2. Análisis contrastivo de los contextos de aprendizaje a través de formulario.

El cuestionario presentado (Ver anexo 4 y 6) tiene como objetivo, valorar y medir las impresiones de los alumnos que participaron en la asignatura de *Língua Espanhola* en los que se utilizaron las plataformas *Moodle*, *Facebook* y *wiki* como parte integrante del curso. Así mismo, también se pretende poner en oposición los diferentes contextos de aprendizaje incluyendo el contexto presencial. A la hora de definir el constructo, se tuvo claro que no pretendía hacerse una medición exacta del rendimiento de cada plataforma ya que esto se ve muy influido por el tipo de alumno al que nos enfrentamos. De la misma manera que un examen, obtiene resultados diferentes para alumnos que han tenido la misma participación, pensar que un cuestionario puede medir el impacto en el aprendizaje de una manera exacta puede abocarnos a resultados falsos.

Para la investigación, solo se analizaron los datos de las respuestas que hacían referencia a las plataformas *Moodle* y *Facebook*. Obviamente, también se tomaron en consideración las respuestas que hacen referencia a las impresiones que hacen referencia a las clases presenciales con el fin de contraponerlas con las plataformas *online*.

En cada ítem se definió la escala que se consideró más pertinente al tipo de respuesta. Por ejemplo, en preguntas como *¿Cada cuánto ves el perfil del profesor?* Respuestas como *de 1 a 10 veces por semana* no tendrían una validez exacta ya que se consideró muy difícil que los alumnos hicieran un cuenta más o menos definida, por lo que se optó por una escala valorativa decreciente del tipo *mucho; bastante; a veces; casi nunca y nunca*.

En cuanto al número de ítems es de 51, siendo que algunos perfiles de encuestados podrían solo responder solo a 35 preguntas (sin haber utilizado ninguna plataforma *online*). De la misma manera el máximo de preguntas que se debería responder se establece en las 45 cuestiones (con *Facebook* y *Moodle*) En este sentido, se consideró que el número de preguntas no debería ser superior a 50 con el objetivo de hacer un cuestionario corto pero efectivo y que la fatiga cognitiva no influyera en las respuestas del encuestado.

En lo que respecta al contenido, la encuesta se decide en ocho grupos dentro de los cuales se proponen preguntas para cada una de las plataformas trabajadas. En todos los grupos se excluyen a través de saltos de preguntas los ítems a los que los alumnos no pueden responder. Por ejemplo, si un alumno nunca a participado en *Facebook* o en una Wiki, el cuestionario salta la pregunta correspondiente y pasa un ítem sobre otra plataforma.

En los modelos de las preguntas se tuvo en cuenta qué es lo que interesaba a la investigación así como la claridad en la pregunta. Por ejemplo, si una pregunta pudiera suponer problemas lingüísticos se le añadía una aclaración en portugués con el fin de alcanzar una comprensión correcta en lo que se refiere al pedido de la pregunta.

En cuanto a la ordenación y definición de la preguntas se tuvo en cuenta algunas características que se considerados importantes para obtener un grado de fiabilidad alto. Se siguieron las recomendaciones de Martin (2004) para este efecto:

- "Utilizar preguntas breves y fáciles de comprender.
- No emplear palabras que induzcan una reacción estereotipada.
- No redactar preguntas en forma negativa.

Evitar el uso de la interrogación «por qué».

No formular preguntas en las que una de las alternativas de respuesta sea tan deseable que difícilmente pueda rehusarse.

Evitar preguntas que obliguen a hacer cálculos o esfuerzos de memoria."

(Martín Arribas, 2004, p.25)

De la misma manera, se intentaron evitar los sesgos que pudieran poner en peligro la validez del cuestionario como el "error de tendencia central", "deseabilidad social", "Sesgo de aprendizaje o de proximidad" o el "error lógico" (Martín Arribas, 2004) Las respuestas tienen rangos diferentes y órdenes diferentes con el fin de evitar las respuestas aleatorias.

En lo que se refiere al espectro de actuación relevante, en este estudio se tuvieron en cuenta los cursos académicos de 2011/12 y 2012/2013 ya que las estrategias llevadas a cabo en las distintas plataformas fueron extremadamente similares por lo que el análisis de ambos cursos académicos pueden considerarse como un mismo grupo en lo que respecta a los estímulos y las respuestas de cada uno de los alumnos.

La encuesta se encuentra dividida en ocho grupos dentro de los cuales se proponen preguntas para cada una de las plataformas trabajadas. En todos los grupos se excluyen a través de saltos de preguntas los ítems a los que los alumnos no tienen la capacidad de responder. Por ejemplo, si un alumno nunca ha participado en *Facebook* o en una Wiki, el cuestionario salta la pregunta correspondiente y pasa a otra plataforma.

El número de encuestado que participaron fue de 61, siendo que 18 participaron en los cursos de 2008/2009; 25 en 2009/2010; 34 en 2010/2011; 36 en 2011/2012 y 27 en 2012/2013.¹⁰⁷

La encuesta fue puesta a prueba por tres alumnos escogidos por sus perfiles y pertenencia a años diferentes durante los días 1 y 6 de agosto de 2013 en la que no se encontró ninguna incidencia. Posteriormente fue distribuida al público objeto por tres vías: correo institucional de la universidad, correo personal de los alumnos y creación de evento en la plataforma *Facebook* con invitaciones a todos los posibles candidatos. La última respuesta el día 23 de agosto de 2013.

¹⁰⁷ Cabe resaltar que los alumnos pueden participar durante dos años académicos en la asignatura de *Língua Espanhola* si pertenecen a la licenciatura de *Comunicação Social* y tres años académicos si pertenecen a la carrera de *Líguas Estrangeiras Aplicadas*.

El análisis de las preguntas las podemos encontrar en la siguiente tabla en la que se analizan los tipos de pregunta y los objetivos específicos de cada una de ellas.

Nº	Pregunta	Tipo de pregunta	Objetivo
Datos Personales y Académicos			
Se pretende recabar información que sirva de guía en caso de duda sobre las respuestas. Se explicita que los datos nunca serán vendidos o revelados. Además nunca serán utilizados para otro fin que no sea la investigación.			
1	Nombre	Validación de datos	Verificación de las respuestas en caso de dudas
2	¿Cuál es tu género?	Validación de datos	Pregunta introductoria sin relevancia para la investigación
3	¿Cuál era tu edad cuando cursaste español?	Validación de datos	Pregunta introductoria sin relevancia para la investigación
4	¿En qué año cursaste español y nota obtuviste?	Cuadrícula	Pregunta introductoria sin relevancia para la investigación
5	En general, ¿Crees que la nota fue justa?	Tipo Test	Pregunta introductoria sin relevancia para la investigación
6	¿En qué asignaturas participaste?	Validación de datos	Pregunta introductoria sin relevancia para la investigación
7	¿En general qué grado de dificultad tuvo la asignatura?	Escala	Pregunta introductoria sin relevancia para la investigación
Plataformas			
Se pretende conocer las plataformas que los alumnos usaron en sus clases de español en la UCP			
8	¿Qué plataformas utilizasteis y cómo la valorarías?	Cuadrícula	Pregunta generalista que pretende observar una valoración holística a través del recuerdo de esa plataforma
Moodle			
Se pretende analizar las impresiones de los alumnos con respecto a la plataforma de gestión de contenidos de aprendizaje de Moodle, tanto desde el punto de vista de la utilización real en el curso como desde la plataforma en sí.			
9	¿Utilizaste Moodle?	Tipo Test	Pregunta discriminatoria. Según la respuesta salta a otras preguntas con el fin de evitar las que no son interesantes para la investigación y el encuestado.
20	¿Por qué nunca utilizaste Moodle?	Tipo Test	Conocer las razones por las que no utilizó Moodle.

Nº	Pregunta	Tipo de pregunta	Objetivo
10	En general ¿el uso de <i>Moodle</i> en clase de lenguas extranjeras está justificado?	Escala	Pregunta destinada a conocer la opinión del encuestado sobre la utilidad general de la plataforma
11	¿La utilización que hicimos de <i>Moodle</i> estaba bien diseñada?	Escala	Pregunta destinada a conocer la opinión del encuestado sobre el diseño de la plataforma
12	Muestra que valoración te merece cada uno de los siguientes tipo de ejercicios de <i>Moodle</i> .	Cuadrícula	Pregunta destinada a conocer la opinión del encuestado sobre la utilidad particular de cada una de las herramientas propuestas de la plataforma
13	Valora los componentes de <i>Moodle</i>	Cuadrícula	Pregunta destinada a conocer la opinión del encuestado sobre la utilidad particular de cada una de las ventajas propuestas de la plataforma
14	¿Crees que falta algo o quieres hacer un comentario? Escríbelo.	Texto	Pregunta destinada a ofrecer la oportunidad al encuestado de añadir más datos sobre la utilidad particular de cada una de las ventajas propuestas de la plataforma
15	En general, ¿Cómo ha sido tu experiencia con <i>Moodle</i> ?	Escala	Pregunta destinada a conocer cómo ha sido la experiencia personal del usuario con la plataforma.
16	¿Crees que la aplicación de <i>Moodle</i> en las clase de español ha sido positiva para aprender español?	Escala	Pregunta destinada a conocer la opinión del encuestado sobre la aplicación de la plataforma en la asignatura de español.
17	En general, ¿Crees que <i>Moodle</i> , como plataforma <i>online</i> de aprendizaje positivo para aprender lenguas extranjeras?	Escala	Pregunta destinada a conocer la opinión del encuestado sobre la aplicación de la plataforma en la asignatura de lenguas extranjeras.
Facebook			
Se pretende analizar las impresiones de los alumnos con respecto a la red social <i>Facebook</i> , tanto desde el punto de vista de la utilización real en el curso como desde la red social aplicada al aprendizaje.			
18	¿Tienes <i>Facebook</i> personal?	Tipo Test	Pregunta destinada a conocer el uso fuera de la asignatura
19	¿Agregaste a tu <i>Facebook</i> al profesor?	Tipo Test	Pregunta destinada a conocer el número de alumnos que agregó al perfil docente en su perfil de <i>Facebook</i> .
21	Cuando le añadiste, colocaste al profesor en una lista especial, por ejemplo de "profesores"?	Tipo Test	Pregunta destinada a conocer el número de alumnos que agregó al perfil docente en una lista discriminatoria de su perfil de <i>Facebook</i> .
22	¿Cómo valorarías los diferentes aspectos de <i>Facebook</i> para tu aprendizaje de español?	Cuadrícula	Pregunta destinada a conocer la influencia de esta red social en el desarrollo de su aprendizaje de español.

Nº	Pregunta	Tipo de pregunta	Objetivo
23	¿Mencionarías otra ventaja o desventaja?	Texto	Pregunta destinada a ofrecer la oportunidad al encuestado de añadir más datos sobre la utilidad del uso de <i>Facebook</i> en el desarrollo del aprendizaje.
24	En general, ¿Cómo ha sido tu experiencia con <i>Facebook</i> del profesor?	Escala	Pregunta destinada a conocer cómo ha sido la experiencia personal del usuario con la red social y el perfil del docente.
25	¿Crees que la aplicación de <i>Facebook</i> en las clases de español ha sido algo positivo para aprender español?	Escala	Pregunta destinada a conocer la opinión del encuestado sobre la aplicación real de la red social <i>Facebook</i> en la asignatura de <i>Língua Espanhola</i> .
26	¿Crees que utilizar <i>Facebook</i> es algo positivo para aprender lenguas extranjeras, en general?	Escala	Pregunta destinada a conocer la opinión holística del encuestado sobre la aplicación de la red social <i>Facebook</i> en la asignatura de lenguas extranjeras.
27	¿De qué manera participas o participaste en el <i>Facebook</i> del profesor?	Cuadrícula	Pregunta destinada a conocer el grado de participación en el perfil docente de la red <i>Facebook</i> .
28	¿Cada cuánto ves el perfil del profesor?	Cuadrícula	Pregunta destinada a conocer el grado de influencia del perfil docente en la propia red del encuestado.
29	¿Por qué no tienes el contacto del profesor en <i>Facebook</i> ?	Tipo Test	Pregunta destinada a conocer las causas por las que el encuestado no agregó al profesor en su propia red social (si la tuviera)
Wiki			
Se pretende analizar las impresiones de los alumnos con respecto a la utilización de la Wiki como plataforma libre de gestión de contenidos curriculares, tanto desde el punto de vista de la utilización real en el curso como desde la página aplicada al aprendizaje. Este punto no tiene relevancia para esta investigación.			
30	¿Has utilizado la wiki de la clase? "Tiquismiquis" o "Nifunifa"	Tipo Test	Pregunta destinada a conocer el uso en la asignatura de <i>Língua Espanhola</i> de esta página por el usuario.
31	En general qué aspectos consideras buenos de la wiki	Cuadrícula	Pregunta destinada a conocer la opinión del encuestado sobre los diferentes elementos que posee esta página colaborativa.
32	¿Has vuelto a manejar una wiki desde la clase de español?	Casillas de Verificación	Pregunta destinada a conocer el grado de utilización posterior de este modelo de página colaborativa en el futuro.
33	¿Crees que la adaptación de una wiki para la clase de español fue positiva?	Escala	Pregunta destinada a conocer la opinión del encuestado sobre la aplicación real de la página web colaborativa en la asignatura de <i>Língua Espanhola</i> .

Nº	Pregunta	Tipo de pregunta	Objetivo
34	¿Crees que el uso de la wikis en clase de lenguas extranjeras en general es positivo?	Escala	Pregunta destinada a conocer la opinión del encuestado sobre la aplicación real de la página web colaborativa en la asignatura de lenguas extranjeras.
Clases Presenciales			
Se pretende analizar las impresiones de los alumnos con respecto a las clases presenciales.			
35	¿Qué valoras más de las clases presenciales de español?	Cuadrícula	Pregunta destinada a conocer la opinión del encuestado sobre los elementos de una clase presencial que más valora.
36	¿Hay otras cosas que valores?	Texto	Pregunta destinada a ofrecer la oportunidad al encuestado de añadir más datos sobre la utilidad de los elementos de una clase presencial.
37	En general ¿Cómo ha sido tu experiencia en las clases de español?	Escala	Pregunta destinada a conocer la opinión del encuestado sobre la experiencia holística de las clases presenciales.
38	¿Crees que las clases presenciales son más que suficientes para aprender una lengua?	Escala	Pregunta destinada a conocer la opinión del encuestado sobre la utilidad de complementar las clases presenciales con otros instrumentos de desarrollo educacional.
Elecciones			
Se pretende analizar las diferentes elecciones de los alumnos sobre la utilidad de las diferentes plataformas utilizadas.			
39	¿Podrías ordenar la importancia para el aprendizaje que tienen los diferentes contextos?	Cuadrícula	Se pretende conocer el grado de importancia que cada encuestado le otorga a las diferentes plataformas aplicadas al aprendizaje.
40	Si pudieses eliminar una opción ¿cuál sería?	Casillas de Verificación	Se pretende que el alumno elija la opción que le es menos satisfactoria para aprender.
41	En qué contexto te sientes más confortable	Cuadrícula	Se pretende conocer el grado de confortabilidad según las plataformas. Si el alumno se sienta más agradable en determinada plataforma es de esperar que el componente afectivo para el aprendizaje sea un impulsor del mismo.
42	¿Qué plataformas tuviste?	Tipo Test	Se pretende conocer la combinación de plataformas que el encuestado utilizó con el fin de destinarlo a preguntas más específicas.
43	Elige qué plataforma prefieres	Tipo Test	Se pretende que el alumno elija entre las plataformas que utilizó (dos como mínimo)
44	Elige qué plataforma prefieres	Tipo Test	Se pretende que el alumno elija entre las plataformas que utilizó (dos como mínimo)

Nº	Pregunta	Tipo de pregunta	Objetivo
Ahora en Español			
Se pretende conocer el grado de continuación del español después de realizar el curso de <i>Língua Espanhola</i> en la UCP.			
45	¿Estudias español actualmente?	Tipo Test	Pregunta destinada a conocer el nivel de estudios continuados de los encuestados.
46	¿Sigues teniendo contacto con el español?	Tipo Test	Pregunta destinada a conocer el grado de contacto con el español de los encuestados.
47	¿Qué haces más habitualmente?	Cuadrícula	Pregunta destinada a conocer el tipo de textos con el español de los encuestados.
48	¿Hay otras cosas que hagas en español?	Texto	Pregunta destinada a ofrecer la oportunidad al encuestado de añadir más datos sobre el tipo de textos que más utiliza.
49	¿En qué ámbito practicas más español?	Cuadrícula	Pregunta destinada a conocer el tipo de ámbitos con el que se relaciona el encuestado con español.
50	En general crees que prácticas más tu español (oral, escrito, lector, etc) desde que tuviste clase?	Tipo Test	Pregunta destinada a conocer el grado de continuación de contacto y práctica del español después de asistir a las clases de <i>Língua Espanhola</i> .
Conclusión			
51	¿Qué crees que ha sido más útil para tu nivel actual de español?	Cuadrícula	Pregunta destinada a conocer la sensación de utilidad y aporte de cada plataforma a el nivel de español del alumno.

Tabla 9
Análisis del cuestionario sobre las plataformas

Después de analizar los datos objetivos extraídos de la estadística nos gustaría ahora resaltar y comparar los resultados con las sensaciones que los alumnos tienen de su propio uso de *Facebook* en la asignatura de español. Por eso, analizaremos los datos extraídos de la encuesta respondida por ellos mismos (Anexos 4 y 5).

Lo primero que creemos que se debería destacar es que según esta encuesta alrededor de un 81%¹⁰⁸ de los participantes consideraron la utilización de *Facebook* como un instrumento útil o muy útil en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto no sorprendió ya que esperábamos

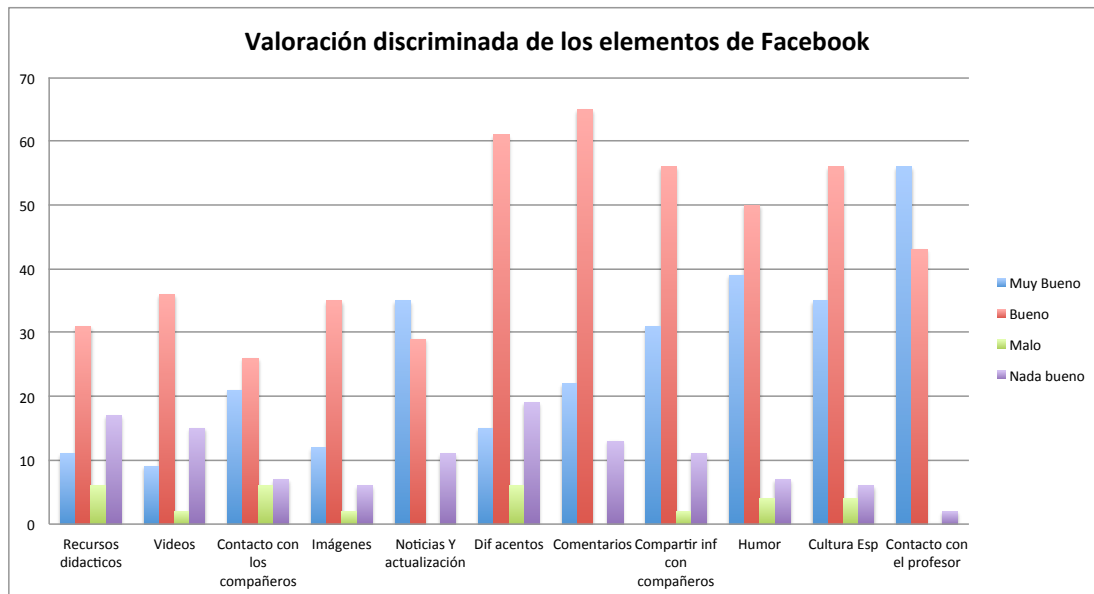
¹⁰⁸ En este porcentaje fue eliminado el correspondiente a los alumnos que no utilizaron la plataforma *Facebook*.

que fuera así y se encuadraba en los cálculos previos y de la experiencia anterior con esta plataforma. Con esta perspectiva, vamos ahora a ver las parte más valoradas y las menos valoradas de las formas de utilización de *Facebook*.

En la siguiente gráfica podemos observar los elementos ordenados según su valoración positiva.



Cuadro 12
Valoración de los instrumentos en Facebook discriminado en valores de Muy bueno o Bueno



Cuadro 13
Valoración de los instrumentos en Facebook discriminado en valores de Muy bueno, Bueno, Nada bueno y malo.

En primer lugar, observamos como la utilización más útil la del contacto con el profesor. A pesar de que los alumnos disponían de hasta tres vías de comunicación asíncrona (correo, correo de *Moodle* y mensajes de *Facebook*) hubo un alto índice de alumno que prefirieron el uso de la plataforma *Moodle* para ponerse en contacto con el profesor. Esto no da una pista de cuál es la manera de comunicación más habitual y en la que se sienten más a gusto los alumnos.

En segundo lugar, junto con un 91% está la posibilidad de entrar en contacto con la cultura española. Este fue el objetivo principal la primera vez que se planteó el uso de las redes sociales en la clase de lengua extranjera. Como es evidente, se alcanzó este objetivo de manera especialmente gratificante.

En tercer lugar, el humor como recurso didáctico fue otro de las utilidades más populares. El humor, como sabemos es uno de los principales conductores en la transmisión de la información inicial. Es decir, proponer al alumno un texto con humor para que este pueda dejar entrar con facilidad el resto de contenidos más ‘importantes’ de una manera más simple y más relajada.

En cuarto lugar, aparece el compartir con el resto de compañeros, informaciones sobre la lengua y la cultura en español. Es evidente que cuando un alumno comparte con el perfil del profesor una determinada información sabe que no es solo con el profesor con quien la comparte sino con todos los elementos de la clase que poseen el perfil del profesor.

En quinto lugar, con un 87% (al igual que el punto anterior) la posibilidad de realizar comentarios y leer los de sus compañeros sigue estando muy adelantado.

En sexto lugar, con el 76% se coloca la posibilidad de escuchar y aprender diferentes variedades dialectales o acentos. La popularidad de este punto fue algo que sorprendió a los autores ya que aunque importante desde el punto de vista lingüístico, no fue uno de los motivos por los que fue diseñado el uso de *Facebook*. No obstante, sí que se intentó aproximar a los alumnos no solo al acento y variedades lingüísticas latinoamericanas, como también a la cultura de las diferentes realidades atlánticas.

El en sétimo lugar, aparece otro hecho inesperado *a priori*. Otro de los objetivos de la creación de *Facebook* era la distribución de contenidos de la actualidad política y de actualidad con el fin de informar a los alumnos. No obstante, a pesar de que se sitúa con el 64% está muy lejos de los 91% que se le han achacado a la cultura española o al humor, fue uno de los contenidos con menor participación.

En los cuatro restantes puestos, se encuentran las imágenes (47%), el contacto de los compañeros (47%), los videos (45%) y los recursos didácticos (42%).

Especialmente curiosa es la valoración dedicada a los recursos didácticos. Como hemos visto el uso de materiales didácticos en el perfil de *Facebook* a pesar de no ser el más habitual se compartían con cierta regularidad. Esto choca con el uso de esta red social por parte otros docentes en el que los recursos didácticos (entendido como contenidos explícitamente didácticos, i.e., pruebas de comprensión oral y escrita, ejercicios tipo *cloze*, o incluso en algunos casos, descripción de los sumarios) es uno de los componentes más importantes. Sin embargo, como vemos, no se observa una tendencia a la valoración positiva de este tipo de contenido. Creemos encontrar la explicación de este fenómeno en el hecho de que los alumnos entienden *Facebook* como una plataforma de intercambio de información personal y de contacto social, más como una plataforma de aprendizaje. Es por eso, que aunque no podamos decir que hay una mala

recepción, sí que se prefieren otros contenidos didácticamente menos explícitos en cuanto a la didáctica.

En definitiva, después de analizar los datos extraídos del uso de *Facebook* consideramos como muy positiva la utilización de esta plataforma en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Fundamentalmente la difusión de contenido que se hace, pero sin olvidar el componente afectivo con el que se asocia.

6.3. Análisis contrastivo de la percepción fonética en contexto presencial y *online*.

Como hemos visto anteriormente uno de las grandes dudas que plantea el aprendizaje *online* es el referido con la calidad de la educación y en particular sobre los procesos cognitivos que se activan (SCOPEO, 2013; Garrido, 2003; Juanes & Ruiz-Canela, 2008; Iriarte, 2012; Duran & Estay-Niculcar, 2012) Por este motivo fue diseñada una prueba para determinar las diferencias en aprendientes de español lusófonos en un ambiente presencial y en un ambiente *online*.

La prueba consistía en el dictado de una serie de 15 palabras inexistentes con algunas dificultades fonéticas de reconocimiento por parte de los hablantes iniciales de español lusófonos como las diferencia vocálicas, la diferencia entre la distinción del sonido interdental, fricativo y sordo (/θ/) y el fricativo alveolar sordo (/s/), o la discriminación entre la /s/ y la secuencia /ks/.

La secuencia de palabras era la que se indica en el siguiente cuadro:

Palabra	Dificultad
Zasera	S ≠ Z
paxi	S ≠ KS
ranjón	RR ≠ J
celeridade	dade ≠ dad
petiosu	O ≠ U
pasizater	S ≠ Z
caluma	O ≠ U

Palabra	Dificultad
se queries	I≠E
sagas	S ≠ Z
espirititoes	E≠I
dulse	S ≠ Z
gelajar	RR ≠ J
bancol	O≠U
pantejo	RR ≠ J
bejel	RR ≠ J

*Cuadro 14
Prueba fonética con la palabra y su dificultad
para lusófonos*

El objetivo de la selección de estas palabras inexistentes en español, es inducir al error por analogía con el portugués. De esta manera nos aseguramos que las respuestas no son contestadas correctamente por analogía, sino por la correcta discriminación de las palabras. Los alumnos fueron avisado de este hecho para no contaminar la prueba. De la misma manera, se consideró que las tareas como la comprensión de texto, por ejemplo, podrían falsear los resultados ya que entran en juego otros componentes (conocimiento del mundo, falta de léxico, etc) que nada tienen que ver con la diferenciación entre el contexto *online* de aprendizaje y el contexto presencial.

Cabe destacar, a su vez, que se consideraron como correctas las palabras que fueron escritas de manera diferente a la muestra, pero que realizan el mismo sonido en el español septentrional (ge = je, ze = ce) sin tener en cuenta las reglas generales de ortografía del español.

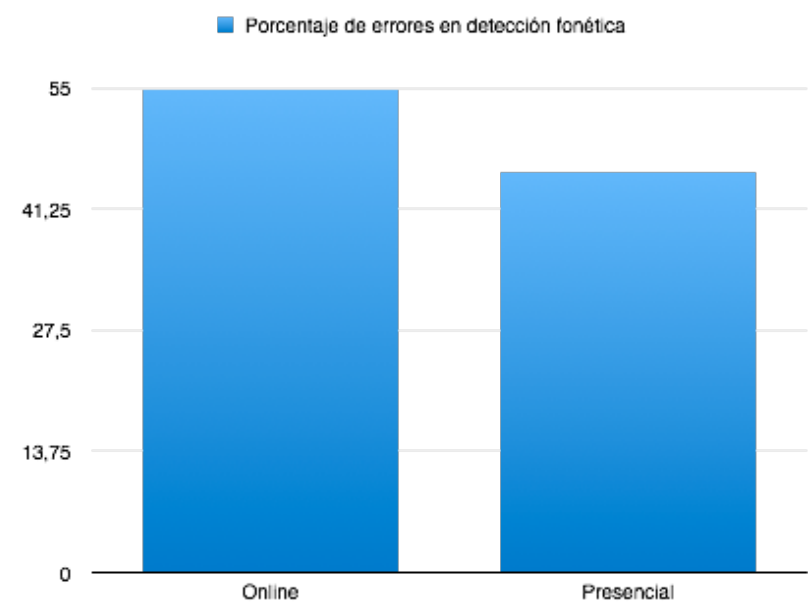
En cuanto a la validación de la prueba, cabe destacar que el cuestionario *online* fue validado por hablantes nativos septentrionales y ceceantes (producían la diferencia entre S y Z) y en el cual se observó un sesgo importante con la palabra “Zasera” por lo que esta fue invalidada en la investigación.

En lo que se refiere a la realización de la prueba, por un lado, el dictado fue realizado en hora lectiva a un total de 12 alumnos de nivel iniciación, se repitió hasta tres veces y se prohibió

completamente repetir en voz alta la palabra escuchada con el fin de no influenciar a los restantes compañeros. Por otro se le ofreció un cuestionario *online* a través de la plataforma *Moodle* con los sonidos grabados e incrustados.

	Online	Presencial	
Palabras	% Error	% Error	Diferencia Porcentual
Zasera	92,857142857143	100	-7,14285714285714
paxi	0	25	-25
ranjón	78,571428571429	58,333333333333	20,2380952380952
celeridade	50	33,333333333333	16,6666666666667
petiosu	0	58,333333333333	-58,333333333333
pasizater	71,428571428571	75	-3,57142857142857
caluma	78,571428571429	8,3333333333333	70,2380952380952
se queries	42,857142857143	33,333333333333	9,52380952380952
sagas	64,285714285714	75	-10,7142857142857
espirititoes	50	16,6666666666667	33,333333333333
dulse	78,571428571429	100	-21,4285714285714
gelajar	57,142857142857	91,6666666666667	-34,5238095238095
bancol	28,571428571429	8,3333333333333	20,2380952380952
pantejo	35,714285714286	16,6666666666667	19,047619047619
bejel	35,714285714286	16,6666666666667	19,047619047619
Porcentaje Medio	54,684838160136	45,315161839864	9,3696763202726

Como podemos observar en la tabla y en la gráfica, hay una diferencia porcentual en los errores cometidos del 9,3% a favor de la percepción oral presencial. Aunque la diferencia no es grande, sí que nos da una idea de que los alumnos escuchan mejor cuando la muestra se da en un ambiente presencial que en un ambiente *online*.



Cuadro 15
Porcentaje de errores en la detección fonética dependiendo del contexto

Tenemos que tener en cuenta varios puntos a favor de cada contexto. Por un lado, en el contexto *online* los participantes tenían la oportunidad de repetir todas las veces que consideraran necesario la audición, por otro lado los participantes de la prueba presencial tenían la ventaja de ver la cara y la boca del docente por lo que podríamos pensar que se activaría el efecto conocido efecto McGurk.

En definitiva, podemos justificar con esta simple prueba a pesar de la múltiples ventajas que nos ofrece la distribución de texto en formato digital y a falta de una muestra de estudio mayor que corroboren estos datos de manera masiva, podemos decir que la comprensión oral pura se ve perjudicada cuando la muestra viene dada en formato digital.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

7.Conclusiones.

En este trabajo, se ha pretendido reflexionar, poner en práctica y comprobar cuál puede ser el mejor diseño para realizar un curso de lenguas extranjeras en un contexto presencial apoyado en un ambiente tecnológicamente enriquecido.

Así, hemos pretendido resaltar las principales líneas de investigación en la adquisición de una lengua extranjera a lo largo de la historia moderna y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto *online* y multimedia. En este sentido, a falta de una teoría sobre el aprendizaje de lenguas unánime, concluimos que las diferentes escuelas o visiones aportan al proceso de aprendizaje técnicas que nos pueden ser más o menos valiosas de acuerdo con el contexto en el que se utilicen. No cabe duda de que, por ejemplo, el conductismo no explica el aprendizaje completamente, sino solo una parte de él. En palabras de Chomsky

"The fact that all normal children acquire essentially comparable grammars of great complexity with remarkable rapidity suggests that human beings are somehow specially designed to do this, with data-handling or 'hypothesis-formulating' ability of unknown character and complexity" (Chomsky, 1959, p.33)

No obstante, el referente de estímulo error nos puede ser de gran ayuda para afianzar nodos gramaticales que son muy productivos tanto desde el punto de vista de la memorización mediante la repetición, como desde el punto de vista de la sistematización de determinadas formas gramaticales. Sin embargo, en otros componentes de la lengua como el léxico, por ejemplo, la repetición puede no ser tan útil. El componente cognitivo del constructivismo completará de manera más productiva a largo plazo el proceso del aprendizaje pasando de la memorización explícita a la adquisición (Krashen, 1981). Por otra parte, consideramos muy importante dar especial relevancia a las aportaciones como el innatismo o el interaccionismo que enfocan el aprendizaje de la lengua como un objeto de estudio y no como una aplicación de una teoría más generalista como en el caso del conductismo o el conectivismo.

De la misma manera, damos una especial relevancia a una nueva visión del aprendizaje que se apoya en el contexto social actual como es el conectivismo. Consideramos las más importantes críticas las cuales recaen sobre cuestiones de peso tan abultado como si se puede considerar una teoría o simplemente es una visión sesgada del aprendizaje. En este sentido, sea

una teoría con base al método científico o no, creemos necesario mencionarla por dos motivos fundamentales: el primero por la gran influencia que está teniendo en el diseño de los cursos *online* como los MOOC o los cursos libres ofertados por universidades como la *Universidade Aberta* en Portugal o la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. En segundo lugar, porque es un enfoque que tiene en cuenta algo que las otras no habían hecho. Tiene en cuenta la inclusión masiva de Internet en la sociedad y sus influencia en la organización y construcción del conocimiento. Si es verdad que teorías como el construccionismo con Papert (1991) incluyen el uso de componentes digitales y los ordenadores con fines educativos, estos no lo hacen desde la web social y desde un mundo completamente conectado. Más bien, Papert lo hace desde el dispositivo (un ordenador para cada alumno) y no tanto desde la red, la comunicación y el conocimiento colaborativo. En este sentido, el conectivismo tiene en cuenta este nuevo contexto de comunicación y de la manera en cómo organizamos y tenemos acceso a la información. Si este acceso cambia ¿No sería lógico pensar en que también puede cambiar nuestra forma de pensar, nuestra forma de organizar el conocimiento cognitivamente? Aunque no tenemos datos conclusivos sobre este hecho, coincidimos con Zapata-Ros (2012) en que el conectivismo ha traído a la didáctica un enfoque nuevo y que provoca entre sus seguidores y detractores un debate que solo puede ser beneficioso para entender mejor cómo reacciona el cerebro ante las diferentes informaciones y cómo las organiza en las distintas áreas del conocimiento. En definitiva, nos ayuda a entender cómo aprende el cerebro desde una nueva perspectiva.

En la segunda parte del trabajo, nos centrarnos en el aprendizaje desde un contexto *online*. El aprendizaje *online* y multimedia abarca mucho campos, ya que no solo se trata de aprendizaje en el sentido más laxo de la palabra, como también se refiere a los diferentes comportamientos del cerebro al enfrentarse con un acceso de la información sin precedentes y de una manera muy disgregada. También debemos recordar el fuerte componente audiovisual que la información en Internet es dada. Raros son los textos en los que la información nos es ofrecida únicamente en texto escrito. En la mayoría de los casos, la información se ofrece de manera multimedia, ya sea texto escrito y audio; audio e imagen o texto y video. Aunque el cerebro esté acostumbrado a este tipo de multimedia en un ambiente físico, el hecho de hacerlo a través de una pantalla

dificulta la percepción y el modelo de aprendizaje ya que los estímulos en un ordenador pueden llamar la atención del cerebro.

Es por ello que creemos que una forma de diseñar instruccionalmente el aprendizaje para su optimización, debería centrarse el aprendizaje presencial en combinación con un apoyo *online* tanto a través de un aprendizaje formal mediante un LMS, como, por ejemplo, añadiéndole el aprendizaje informal con la ayuda de las redes sociales. Esto es, unir de manera holística lo mejor que de cada formato y contexto podemos extraer.

Así, en este trabajo propusimos una metodología de acción basada en un ecosistema de aprendizaje que junte aquello que es más provechoso en un contexto de presencialidad (dudas, conversaciones, explicaciones, etc.) con lo mejor de una aprendizaje formal *online* (entrega de trabajos, informaciones, foros controlados, ejercicios de producción escrita y de gramática, etc.) y con la libertad del aprendizaje *online* informal con el uso de las redes sociales (exposición real y diversificada al *input* de la lengua meta, videos, imágenes, audios, humor, contacto con el profesor, etc.)

A su vez, entendemos el aprendizaje y adquisición como un elemento que tiene un fuerte carácter de adaptación. Por lo que proponemos adaptar el diseño instruccional de un curso a los alumnos desde varios puntos de vista. Desde su lengua materna, hasta su relación con la lengua y la cultura meta, así como su propia experiencia vital ya que como nos enseña el constructivismo somos nosotros mismos quienes creamos el significado de un conocimiento y por lo tanto el docente, en su labor de guía y facilitador, deberá tener esto en cuenta a la hora de enfocar determinados contenidos.

En esta línea, mostramos las diferentes posibilidades existentes dentro del aprendizaje informal como del aprendizaje formal. Por un lado, en el aprendizaje formal *online*, tenemos los LMS que son programas de gestión de contenidos con fines educativos (sean estos en una institución educativa o bien en una empresa en donde lo que se pretende es formar a los elementos que trabajan para ella) Analizamos los más importantes LMS y observamos sus características. También verificamos que el aprendizaje con estos LMS es mal recibido por el alumno que nunca ha trabajado con él. No obstante, esta reticencia se va rebajando exponencialmente al entender cómo funciona y dónde se ubican las herramientas necesarias para

su avance en la asignatura. Podríamos decir que igual que la segunda mitad de una campana de Gauss, el recelo se va perdiendo conforme se trabaja con ella. En un primer momento, ese recelo se mantiene como una constante. No obstante, en un estadio posterior se va rebajando a una gran velocidad.

En lo que respecta al aprendizaje informal, trabajamos fundamentalmente en aquellos elementos en los que podemos tener una influencia relevante. Esto es, las redes sociales y su traducción didácticas en los PLE.

Antes de empezar a trabajar en cómo podemos implementar las redes sociales en una dinámica didáctica de lenguas extranjeras, creímos necesario sentar sumariamente las bases de la evolución de Internet como red de comunicación hasta nuestros días como red no solo de comunicación como también de producción y, sobre todo, de socialización. Una vez sentada esas bases, vemos cómo podemos aprovechar esa red social con la intención de realizar tareas o actividades con la lengua y la cultura en la red. Más adelante vemos cómo aprovechar la red no solo como tareas lingüísticas, sino como plataforma de aprendizaje como hemos mencionado de soslayo anteriormente.

De la misma manera que analizamos con una visión crítica los LMS y los MOOC, también analizamos objetivamente cuáles son las ventajas e inconvenientes de la utilización de las redes sociales comunes con objetivos pedagógicos. Entre las más importantes, destacamos el surgimiento de la tecnofobia o el no reconocer en su uso como una utilización didáctica.

Más adelante, vemos cómo estas redes de las que hablábamos anteriormente, pueden llegar a convertirse en un PLE. Los alumnos que no conocían estas herramientas, aprenden a utilizarlas y algunas de ellas pueden incluso formar parte de su ambiente personal de aprendizaje como es el caso, por ejemplo, de *Soundcloud* en donde inicialmente utilizaban la aplicación solo para la clase de español, pero que después hemos podido comprobar como su utilización ha sido llevada a otro nivel ya que los algunos de esos alumnos han empezado a utilizar como repositorio de sus podcast personales, ya sea de música o de audio.

De este sentido de utilización de las herramientas como un hecho de aprendizaje *online*, hablamos en el apartado dedicado a los PLE, de sus características y de su aplicación en las redes sociales.

Seguidamente, pasamos al aprendizaje a través de los medios digitales multimedia, en el cual intentamos resaltar aquellas características que nos parecen más adecuadas y relevantes de los que define el aprendizaje a través de varios sentidos como la vista o el oído.

Es por ello que nos detenemos con especial atención en los procesos de recepción de la información haciendo hincapié en los clásicos como la escuela de la Gestalt y su importancia en el proceso de percepción en un ambiente *online*. Así mismo, analizamos sus bases teóricas y leyes de la percepción y ponemos de relieve las principales críticas al modelo.

También, nos detenemos en la ciencia que está revolucionando no solo la manera en cómo vemos la realidad, sino sobre todo en cómo nos vemos a nosotros mismos desde nuestro cerebro: la neurociencia. Si bien, no existen demasiadas evidencias científicas sobre la aplicación real de la mayor parte de sus presupuestos, creemos que es solo una cuestión de tiempo la aparición de manuales y métodos de español que se basen en las verificaciones de la neurolingüística. No en vano, muchos de los descubrimientos en esta materia ya habían sido descritos por otros autores.

En tercer lugar, nos detenemos sobre la *Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia* de Mayer. Esta teoría es especialmente interesante ya que se basa en el aprendizaje multimedia para dar una explicación y unos modos de actuación para el diseño de objetos de aprendizaje en un ambiente multimedia y adaptarlo a un ambiente *online* resulta simple.

En la misma línea del capítulo, destacamos como fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera *online* la comprensión y la expresión oral. Realizamos un análisis exhaustivo de lo que consideramos que es una de las grandes deficiencias en la enseñanza de una lengua extranjera, analizamos los procesos que acontecen en el proceso de la oralidad de una lengua extranjera tanto desde el punto de vista productivo como desde el punto de vista de la recepción y discriminación de los sonidos. En este sentido, comprobamos que los alumnos de lengua materna portuguesa de nivel inicial tienen serias dificultades en entender sonidos que no están contextualizados en palabras que conozcan o que puedan conocer. Al proponer cadenas fónicas de palabras inexistentes, la transcripción correcta de esos sonidos disminuía considerablemente. Esto implica que si no son capaces de reconocer un sistema fónico tan simple como el español, no tendrán las mismas herramientas a la hora de conceptualizar la escritura de la palabra y por lo tanto siempre la escucharán de la misma manera, esto es, la escucharán siempre como una

palabra portuguesa. Podríamos considerar este efecto, otra prueba del complejo de la ceguera al cambio que tiene un hablante de portugués a la hora de aprender español.

Por otra parte, observamos que los resultados en la comprensión fonética es ligeramente peor cuando esta comprensión se produce en un entorno *online*. Contrariamente a lo que se podría pensar (ya que la calidad del audio es mejor y ellos tienen la posibilidad de repetir el sonido tantas veces como quieran) se reveló que hay una ligera depreciación en el componente de discriminación fonética en un ambiente *online*. Tal vez sea una prueba de que el cerebro humano está más capacitado para escuchar el sonido real de una persona que el sonido grabado. Por otra parte, también podemos pensar que hay elementos kinésicos en la producción personal como la lectura de los labios que nos ayudan a entender mejor las palabras si estamos viendo la cara de alguien a si solo estamos escuchando su voz (Soti, 2000)

Una vez analizados estos procesos, proponemos prácticas de comunicación *online* que nos podrán ser muy útiles en caso de que esta competencia se revele como fundamental en nuestra clase de lengua extranjeras.

Seguidamente, hemos intentado insertar todos estos elementos en un objeto de aprendizaje entendido como una parte o componente de una unidad didáctica, destacando sus particularidades en la enseñanza *online* y, sobre todo, formal. Este tipo de cápsulas de aprendizaje se insertan perfectamente en la enseñanza *online* formal ya que la enseñanza informal, entendida en este caso como aprendizaje no-formal (Hoffman, 2005; Cross, 2007) no tendría mucha cabida. Del mismo modo, proponemos un objeto de aprendizaje y presentamos los resultados subjetivos y objetivos por parte de los alumnos revelando una mayor predisposición a este tipo de materiales desde una perspectiva *online*. No obstante, sí que se observó una ligera optimización del aprendizaje en los alumnos que habían sido expuestos a una explicación tradicional o presencial que aquellos que habían sido expuestos a un aprendizaje *online* del OA.

Finalmente, entramos en el terreno de la práctica real de todos estos elementos en un ejemplo de diseño de un curso universitario de español en las carreras de *Comunicação Social e Cultural* y *Línguas Estrangeiras Aplicadas* en el que se puso en práctica el modelo holístico de aprendizaje en tres niveles. Por un lado, el nivel formal del aprendizaje representado por las

clases presenciales y por el acompañamiento de un LMS como apoyo a estas y, por otro lado, en el aprendizaje informal con el uso de las redes sociales de *Facebook* y *Twitter*.

Como hemos mencionado anteriormente, todos estos contextos de aprendizaje (multifocalidad) se integraron en el curso de manera explícita con objetivos muy claros en todos ellos. Por un lado, la enseñanza presencial se centraba en aquellos aspectos a los que mayor productividad les podríamos extraer como son la oralidad, la aclaración de dudas, la práctica semicontrolada, o las explicaciones gramaticales. Por otro lado, la plataforma de LMS de *Moodle*, era utilizada con fines mucho más controlados como la entrega de ejercicios, la práctica de ejercicios cerrados de gramática, ejercicios de composición escrita o entrega de portafolios con elementos multimedia como *podcast* o revistas digitales.

Por otro lado, desde el punto de vista informal, se utilizó sistemáticamente la red social *Facebook* –y en menos medida *Twitter*– con el fin de infiltrar el español en el día a día de los alumnos con contenidos interesantes para ellos y con diversidad multimedia; canciones; textos cortos; humor; imágenes; actualidad social, cultural y política, además de proporcionar un contacto directo y más próximo con el docente. Se trataba de un complemento sistemático a las clases formales, ya que, aunque no era explícito, muchos de los contenidos que se distribuían tenían que ver con los contenidos impartidos en ese día, en el día anterior e incluso en días siguientes. El objetivo era provocar en el alumno un efecto *re-call* (Genesee, 2000), y que esos contenidos que habían sido distribuidos en las redes sociales o en las clases fueran posteriormente despertados en las memorias y con ello conseguir que la conexión que se había provocado anteriormente se volviera a unir provocando un fortalecimiento en los nodos cognitivos del alumno.

En relación con los datos obtenidos en las encuestas, podemos decir que si bien los alumnos tenían una cierta animadversión a la utilización de *Moodle*, al ver que su aprendizaje se veía afectado empezaron a aceptar esta plataforma como el componente principal al que le daban mayor importancia en su proceso de enseñanza aprendizaje. Mientras que *Facebook*, a pesar de tener una muy buena consideración, siempre era vista no como aprendizaje sino más bien como contacto. Creemos que esto se debe a que el hecho de trabajar explícitamente la lengua meta crea en el alumno un sentimiento de trabajo, de esfuerzo que hace que sienta que está aprendiendo,

mientras que con el uso de las redes sociales al no haber esfuerzo puesto que no hay nota explícita para sus participaciones, no se percibe como aprendizaje de manera explícita.

En otro orden de cosas, somos conscientes de que, a pesar de la increíble producción científica en este campo, todavía hoy existen muchos supuestos por investigar seriamente, poner en práctica y rectificar si se considera necesario. Entre todos los frentes abiertos podemos encontrar los siguientes:

- Realizar proyectos interuniversitarios con el fin de comparar estos resultados con otras metodologías similares y comprobar si realmente son aprovechables en una muestra mucho más amplia.
- Realizar estudios contrastivos amplios y rigurosos sobre la recepción con métodos objetivos de *Eye Tracking* en la enseñanza de lenguas extranjeras tal como el propuesto por (Van Gog & Scheiter, 2010) sobre la funcionalidad de un diseño estético multimodal.
- Trabajar en la línea de la investigación científica de los resultados obtenidos en las diferentes modalidades de cursos *online* y semipresencial con el fin de determinar modelos según el tipo de alumnado.
- Realizar investigaciones en que se demuestre que la adopción de cursos en régimen *online* o en *b-learning*, pueden llegar a ser tan válidos desde el punto de vista del aprendizaje como el presencial. De esta manera, incentivaremos el uso prestigioso de los cursos *online*, pudiendo llegar a más alumnos de manera productiva dejando de lado la masificación.
- Aprovechar el corpus *online* creado por los alumno para la organización de una base de datos escrita y oral sobre el español producido por los portugueses, para su posterior estudio y diseño de materiales específicos y personalizados.
- Proseguir más detalladamente con los estudios sobre la percepción fonética *online* y presencial en portugueses.

En resumen, podemos decir que creemos probadas las siguientes conclusiones:

(A) Tanto en el proceso de aprendizaje *online* como presencial, podemos extraer muchos instrumentos de gran utilidad, si bien algunas perspectivas del aprendizaje nos puede ser de más ayuda que otras.

(B) El aprendizaje *online* se optimiza desde el punto de vista cognitivo y afectivo cuando se basa contextualmente en un ecosistema integrado de aprendizaje.

(C) Este ecosistema debe reflejar el aprendizaje formal e informal.

(D) El ecosistema debe especializarse en la producción y distribución de material en el que se puede optimizar mejor el resultado.

(E) El aprendizaje formal y el informal deben estar integrados con el objetivo de promover el uso de este último una vez terminados los estudios formales.

(F) Uno de los objetivos finales de los cursos formales debe ser el de potenciar el aprendizaje *online* promoviendo el aprendizaje a lo largo de la vida.

(G) Los cursos deben adaptar la metodología y el diseño instruccional dependiendo del alumno como individuo y como perteneciente a un grupo. Por lo tanto, debemos desmotivar el aprendizaje masivo para un aprendizaje que sepa comunicar adecuadamente a cada uno de los individuos.

(H) El aprendizaje informal *online* puede sacar mucho provecho con el uso de las redes sociales aplicadas a la adquisición de lengua extranjeras.

(I) El uso de las redes sociales y sus herramientas se adaptan perfectamente a los objetivos del MCER.

(J) Las redes sociales y las herramientas de producción en línea son un elemento fundamental para la perfecta integración y compensación de la producción de textos multimedia.

(K) Debemos tener en cuenta el componente constructivista del aprendizaje *online*.

(L) Debemos adaptar el curso presencial a un curso *online*, no solo desde el punto de vista tecnológico; sino, sobre todo, desde el punto de vista de la metodología más apropiada para estos contextos, sus necesidades y su idiosincrasia comunicativa.

En definitiva, podemos considerar que el aprendizaje de una lengua extranjera no solo depende del contexto en el que se efectúa, sino más bien en cómo se utiliza ese contexto. Consideramos que un aprendizaje tan arduo como es el de sustituir un instrumento como la

lengua con el que se piensa, se ríe, se ve y se construye el mundo; por otro instrumento que funciona de manera muy diferente, debe ser tratado desde varios focos y de una manera continua.

Por otra parte, consideramos que aunque el aprendizaje de una lengua extranjera *online* no es significativamente mejor, sí que conlleva muchas ventajas que hasta hace poco se podían conseguir visitando el país de esa lengua y cultura, esperando tener suerte y encontrar a alguien con quien hablar. Hoy en día, en cambio, Internet nos ofrece la posibilidad de estar expuestos permanentemente a la lengua y a la cultura meta, no solo a través de los medios formales como periódicos, radios, prensa, etc, como también a las personas que conforman esta sociedad de manera directa, a las personas que crean y modifican la lengua. Aprender una lengua en un contexto extranjero es cada vez tan fácil como aprenderla en el país de origen.

En definitiva, la inmersión lingüística así como la adquisición y el acceso a orientadores del proceso de aprendizaje es más asequible que nunca gracias a Internet y a las posibilidades que nos ofrecen las redes sociales.

Lisboa, 13 de diciembre de 2013.

Vale.

I) ANEXOS.

Anexo 1

Metodología de correcciones de ejercicios.

Las correcciones de ejercicios

Leyendas de las correcciones.

Como sabéis los ejercicios de expresión escrita son corregidos por lo menos dos veces.

El proceso tiene los siguientes pasos:

- 1- El profesor manda hacer la redacción.
- 2- El alumno hace la redacción y la entrega por la plataforma.
- 3- El profesor señala los errores y los tipos de errores. Y clasifica el trabajo como pendiente.
- 4- El alumno intenta corregir los errores y vuelve a mandarlo al profesor.
- 5- El profesor corrige los errores
 - a. Les pone nota definitiva
 - b. Los reenvía al alumno para su verificación.

Leyendas de los errores

~~Tachado~~> La palabra o estructura no es adecuada al español.

Rojo> Tipo de error

Azul> Comentario del profesor sobre el error.

Ejemplo:

~~Le~~ (**pronombre vs. Artículo**; aún no lo hemos visto **péro** tienes que tener en cuenta que en español, "lo" solo substituye a un complemento directo. Ej: se lo (eso) dije) coche de ~~el~~ **mi** (**los posesivos en esp.**) amigo es ~~vermelho~~ (**port> esp**).

Verde> Palabra corregida.

Ejemplo:

- i) Si yo ~~tiviese~~ **tuviese/tuviera** **Todavía no lo hemos visto** mucho dinero (...)
- ii) Vermelho (En el paso 2)
 - (1) ~~Vermelho~~ (**port>esp**) [En el paso 3]
 - (2) Vermejo [En el paso 4]
 - (3) ~~Vermejo~~ **rojo**

Sugerencias para la corrección de textos.

- 1- Búsqueda en gramáticas españolas online

- a. Ej: Posesivos en español. Buscar “posesivos en español”
- 2- Consulta en motores de búsqueda.
 - a. Ej: El mi coche es rojo. Buscar *El mi coche*. Veréis como todas las entradas de cualquier buscador os va a dar *mi coche* y no (salvo excepciones) *El mi coche*.
- 3- Consulta en vocabularios portugués/español. Por ejemplo [wordreference](#)
 - a. Ej: Vermelho> Rojo
- 4- Consultas en foros de aprendizaje de lenguas como [el foro de wordeference](#)

Algunos consejos para aprender español.

1- Los errores:

Es fundamental reflexionar sobre el error. En el aprendizaje de lenguas similares, el error es fundamental. Si aplacamos el error podremos tener un 75% de posibilidades de tener un español más natural y con menos presión con el receptor (el receptor tiene que pensar menos en lo que quieres decir y por tanto se sentirá más a gusto)

2- El español de sudamérica

El profesor no tiene ningún problema con el español de sudamérica. Lo considera tan apto y en algunas categorías mucho mejor que el español de España. Sin embargo el profesor es español y es esa la variante que vamos a estudiar. Si prefería la variante sudamericana no hay ningún problema, no os lo corregiré como mal. Sin embargo tened en cuenta que no es bueno mezclar ambas variantes. Si elegís una, optad siempre por esa, si no queda un poco extraño.

3- Página para el aprendizaje online.

Siempre podéis completar vuestros conocimientos de español por otras vías que no se a la plataforma. Yo os propongo algunas:

- Participar en foros de en ambientes hispanos. Páginas Web, periódicos, revistas, redes sociales, etc.
 - Consultar páginas para el aprendizaje de lenguas como [busuu](#) (red social para el aprendizaje de lenguas)
 - Páginas estáticas para rellenar huecos del tipo Hotpotatoes. (consultad en un motor de búsqueda por ejemplo, *Presente, español, ejercicios*)
- 4- Instrumentos de traducción online.

Estos instrumentos nos pueden ser de gran ayuda si sabemos utilizarlos. Pero tened en cuenta que aún falta mucho para que estos instrumentos sean capaces no solo de traducir sino interpretar correctamente un texto. Estos instrumentos están completamente prohibidos en la clase de español. Además, se nota enseguida quien ha hecho una traducción y quien ha escrito un texto por su cuenta. Recordad que en la plataforma se viene a **aprender español observando vuestros errores** y no solamente a sacarse un curso de español.

Anexo 2

Elementos de evaluación *Língua Espanhola III* (2012)

Metodología de Evaluación.

Lengua española III

2012/2013

El objetivo último de esta asignatura es crear alumnos autónomos en su proceso de aprendizaje. **El alumno deberá ser capaz de seguir aprendiendo después de la finalización de las clases.** Así, es el alumno el responsable de aprender y no el profesor. Esto es, el profesor no enseña, tutoriza o guía la adquisición de contenidos de español (tanto lingüísticamente como culturalmente), son los alumnos quienes aprenden y es el profesor quien les guía. De ahí que se puntúe esencialmente la independencia en el proceso de aprendizaje, la investigación personal, la implicación en la asignatura, el aprendizaje grupal, la producción dentro y fuera del ámbito de las clases de español y las propuestas e ideas nuevas para dinamizar las clases.

Las clases las hacemos entre todos y el profesor prefiere ese camino. Es una tarea de todos.

La asignatura de *Lingua española III* en una asignatura dividida entre las clases presenciales y las clases online. A través de la plataforma Moodle -dispuesta por la UCP- tendremos una extensión formal de la clase presencial. Por lo tanto, salvo en lo que respecta a la asistencia, el trabajo en la plataforma se valora de la misma manera que el trabajo en la clase. Para acceder a la plataforma sigue [este enlace](#) o ve directamente al sitio de la disciplina.

1. Elementos de evaluación.

La asignatura de lengua española es una asignatura cuyo método de evaluación es continua. Es decir, se tiene en cuenta todos los elementos valorables durante todo el periodo y no solo el examen, por lo que ***un buen conocimiento previo de español no garantiza, en absoluto, el aprobado ni una buena nota final.***

Los elementos de evaluación fundamentales son: El Portafolio, El Examen Final, La Participación y El Trabajo de Investigación.

Recordad que la asistencia es obligatoria de acuerdo con las normas de la Universidad.

A modo de resumen la nota de español se divide en:

- El portfolio (15%)
 - Trabajo Curricular
 - Trabajo autónomo
- Participación y asistencia (30%)
- Examen (40%)
- Trabajo de Investigación (15%)

1.1. El portfolio. (15% de la nota final)¹

El portfolio está considerado como la parte más importante de la evaluación desde el punto de vista del aprovechamiento y la autonomía en el aprendizaje. Se considera portfolio el trabajo demostrable realizado durante el periodo, bien sea dentro o fuera de clase. El portfolio es de contenido libre pero a modo de orientación puede poseer los siguientes contenidos:

1.1.1 Trabajo y apuntes de clase.

Básicamente son los ejercicios no corregidos en clase que realicemos en la misma, así como los apuntes personales. Estos apuntes tendrán una mayor valoración, en tanto en cuanto se demuestre que ha habido trabajo en ellos. Esto es, comentario personales, producción propia, etc.

¹ El trabajo físico de investigación **no será incluido dentro del portfolio**. En lo que respecta a este trabajo id al apartado *Trabajo de investigación*.

Nota: La simple inclusión de referencias gramaticales no demuestra su estudio y por lo tanto no será valorada de la misma manera que la reflexión pertinente.

1.1.2 Trabajo curricular.

Es el trabajo de realización obligatoria fuera del aula: deberes, redacciones, trabajos en la Web, etc.

Nota: La realización tanto del apartado 1.1.1 como del 1.1.2 aseguran una nota máxima del 50% (del 15% del total) de la nota dedicada al apartado *Portfolio*.

1.1.3 Trabajo Autónomo.

El trabajo autónomo es todo aquel trabajo que no ha sido exigido como trabajo curricular y realizados bien como sugerencia del profesor, bien por propia iniciativa del alumno. Estos trabajos pueden ser ejercicios gramaticales de la Plataforma Moodle de la clase, de otra cualquier página, comentarios de películas (no hace falta que sean españolas, pero sí en español), videos de repositorios (youtube, veoh, etc), comentarios de podcast (poderato, odeo, etc.), lecturas independiente (online, físicos, etc.) cuentos hechos por vosotros, etc.

Este trabajo autónomo será muy valorado a la hora de contabilizar la nota final del portfolio, ya que este trabajo autónomo es el fin último de la asignatura.

Nota: Es de extrema importancia la demostración, de alguna manera, que habéis leído y comprendido el texto. Por lo tanto, no serán contabilizados los trabajos en los que no se inserte un comentario reflexivo pertinente. También podéis crear cualquier cosa que hagáis en español, esto es hacer cosas con el español.

Para más informaciones y sugerencias a este efecto ved la página Trabajos Autónomo.

A modo de orientación el trabajo autónomo puede ser:

- 1- Reflexión teórica sobre los contenidos gramaticales y léxico trabajado en el periodo.
- 2- Glosario escrito o glosario visual de la clase.
- 3- Glosario escrito o glosario visual sobre campos semánticos y jergas (fútbol, medioambiente, léxico periodístico, etc.)
- 4- Breve comentario sobre noticias aparecidas en los diferentes periódicos de lengua hispana.
- 5- Comentario reflexivos sobre noticias de actualidad hispanas o no, pero siempre en español.
- 6- Traducciones y subtitulado de canciones al español.
- 7- Traducciones y subtitulado de cortometrajes.
- 8- Investigación de aspectos culturales del ámbito hispano.
- 9- Comentarios sobre el trabajo de vuestro compañero en la Plataforma Moodle de la clase.
- 10- Trabajo/comentario lingüístico sobre las diferentes variedades del español.
- 11- Cuentos, narraciones, producciones propias originales.
- 12- Participación en las redes sociales de la clase.

1.2 Examen. (40%)

El examen es la parte menos valorada por el profesor ya que la nota es muy poco fiable y modificable.

Consta de dos partes:

1. **Gramatical.** Se podrá a prueba los contenidos gramaticales explotados durante el periodo. Esto no significa que no se puntúen negativamente los contenidos gramaticales correspondientes a los periodos anteriores aunque no se pregunten explícitamente.
2. **Comprensión escrita.** El alumno deberá ser capaz de demostrar que ha entendido el texto de manera global y activar recursos de deducción del significado léxico de manera contextual.
3. **Expresión escrita.** Prueba donde se pondrá en cuestión la capacidad de producción escrita del alumno. El alumno deberá demostrar que ha comprendido el texto y es capaz de reflexionar sobre los contenidos expuestos de manera crítica y adecuada.

1.3 Participación y asistencia. (30%)

Como ya sabéis la asistencia a clase es obligatoria. Los alumnos que se beneficien de la calidad trabajador/estudiante tienen una mayor permisividad, sin embargo el hecho de no poder asistir a clase regularmente no tiene porqué mermar la nota de participación, ya que la Plataforma Moodle y las redes sociales de la clase son una parte extensiva de la misma y en ella puede participar cuanto quiera.

En lo que se refiere a la participación podéis hacerla de dos maneras: Participando en clase con preguntas y **aportaciones pertinentes**, o bien mediante la participación de las redes sociales de la clase. Ambas participaciones serán igualmente tenidas en cuenta. La Plataforma Moodle, Facebook o Twitter son una extensión de la clase y por lo tanto también es valorable como tal. Es decir, la participación en las diferentes plataformas se puntúan de la misma manera que la participación en la clase presencial.

La participación negativa será del mismo modo tenida en cuenta por el profesor. **Tan importante es participar como no molestar a los que participan.**

1.4 Trabajo de investigación y presentación oral (15%)

El trabajo oral tratará sobre un tema de *libre elección*. Siempre serán sugerencias hechas por vosotros las que más cuenten. Básicamente tendrán que tratar de temas interesantes para la sociedad actual española. Habrá temas propuestos por el profesor. Cualquier tema elegido por los alumnos deberá ser consultado por escrito al profesor.

La exposición tendrá una duración total de 2 minutos por componente del grupo y alrededor de 3500-4000 palabras por grupo. Las fechas de las exposiciones orales, una vez asignados serán improporables, pudiendo, sin embargo, intercambiarlas con otros grupo de libre acuerdo.

Los grupos serán de cuatro o cinco personas y nunca podrán ser más.

También deberán ser incluidos elementos audiovisuales como podcast, videos, fotografías, etc. Recordad que una presentación PowerPoint no es considerada como un elemento audiovisual.

En la evaluación del trabajo se valorará sobretodo la relación pertinente del tema con lo expuesto, la naturalidad de la exposición (memorizar el texto no es un buen indicador de la comprensión del mismo) la integración adecuada de los elementos audiovisuales y la bibliografía utilizada. El uso correcto del español en la exposición no será el elemento más evaluado.

1.4.1 Los elementos de evaluación para este trabajo son los siguientes:

1 **Adecuación al tema** (1 punto)

Los contenidos se adecuan y son pertinentes respecto al tema escogido.

2 **Corrección del español** (7 en total).

Errores ortográficos y de acentuación (2 punto)

Errores de estilo

Coherencia: Recorrido lógico de contenidos. (1 punto)

Cohesión: Conectores pertinentes. (1 punto)

Adecuación: El español es adecuado al público objeto de la revista.
(coloquial, formal, culto) (1 punto)

3 **Lectura agradable**. (2 punto)

El texto en su conjunto no es tedioso.

4 **Adecuación al público objetivo** (2 puntos)

El texto tiene que ser dirigido para un lego en la materia. Es un texto de divulgación por lo que el público objeto no tiene por qué saber nada del tema.

5 **Nivel divulgativo** (2 puntos)

El tono del discurso es claro y seguro. Se puede entender a la primera lectura. Se han conseguido los objetivos didácticos propuestos. No por ser divulgativo tenemos que dejar de utilizar léxico considerado culto o específico, siempre y cuando aportemos

aclaraciones a los términos.

6 **Elementos audiovisuales pertinentes** (3 puntos)

Los contenidos aportados como complemento de cáiz audiovisual son pertinentes y ayudan a una mejor comprensión general del contenido trabajado.

7 **Calidad estética** (1 punto)

Los colores escogidos, tipología de letra, maquetación, etc. son adecuados y favorecen la lectura.

8 **Calidad de la investigación** (4 puntos)

Los datos que se aportan son de calidad reconocible, se aúnan de manera lógica las diferentes ideas extrayendo conclusiones lógicas.

9 **Bibliografía adecuada** (2 puntos)

La bibliografía es pertinente y ha sido trabajada en el texto.

10 **Valoración general** (2 punto extra)

Se valora en contenido general y la sensación del lector al leer el texto.

1.4.2 Formato del trabajo.

El formato del trabajo será online. Se publicará el trabajo en formato Revista digital a elección de los alumnos. Un ejemplo podéis encontrarlo en myebook.com.

1.4.3 Entrega del trabajo.

El trabajo será entregado hasta el día 26 de noviembre.

Los días para la entrega y exposición de los trabajos al profesor serán los siguientes del 28 de noviembre al 9 de diciembre.

1.4.4 Formación de Grupos

Los grupos tendrán un mínimo de 4 y un máximo de 5 componentes. Los componentes del grupo así como el tema elegido o propuesto deberán estar completamente formados el día 30 de septiembre.

En ningún caso serán permitidos trabajos individuales. Si un alumno no tiene grupo se le será asignado uno o bien se formará un nuevo grupo con el resto de alumnos sin grupo.

Recordad: El trabajo en el que se pueda demostrar de manera clara que ha sido plagiado, tendrá una clasificación de 0 puntos. Por lo que contará como elemento de evaluación entregado. Podéis extraer citas o ideas de donde lo creáis conveniente; pero deberéis citarlas si esas creaciones no son vuestras.

Cualquier sugerencia podrá ser realizada al profesor que la tendrá en consideración y la aplicará siempre que la considere pertinente.

Contactos:

Correo electrónico y Facebook: antoniochenoll@yahoo.es

Correo oficial: achenoll@fch.lisboa.ucp.pt

Twitter: @chenoll

Anexo 3

Diapositivas sobre los elementos de evaluación para su negociación

Aula Internacional 3. Ed. Difusión.



2

Español III en la Católica.



1



Moodle

Aprendizaje informal.

- Plataforma de gestión de contenidos educativos.
- No es la más bonita, pero puede ser muy provechosa si sabes utilizarla.

Está en el sitio de la asignatura:

www.moodle.lisboa.ucp.pt

4

Las plataformas

Aprendizaje
formal

Aprendizaje
informal



3



Moodle

En la próxima sesión veremos cómo se trabaja.

Traed vuestros ordenadores/tablets.

6



Moodle

¿Qué hay en moodle?

Los sumarios actualizados.

Tareas y ejercicios para practicar.

Entrega y corrección de trabajos.

Calendario de la asignatura.

Foros de preguntas y dudas generales.

5

Redes sociales



ATENCIÓN

Aunque recomendable, No es obligatoria la participación.

Restringid la información que se puede ver.

Estos perfiles no son los personales del profesor.

8

Redes sociales



Aprendizaje informal

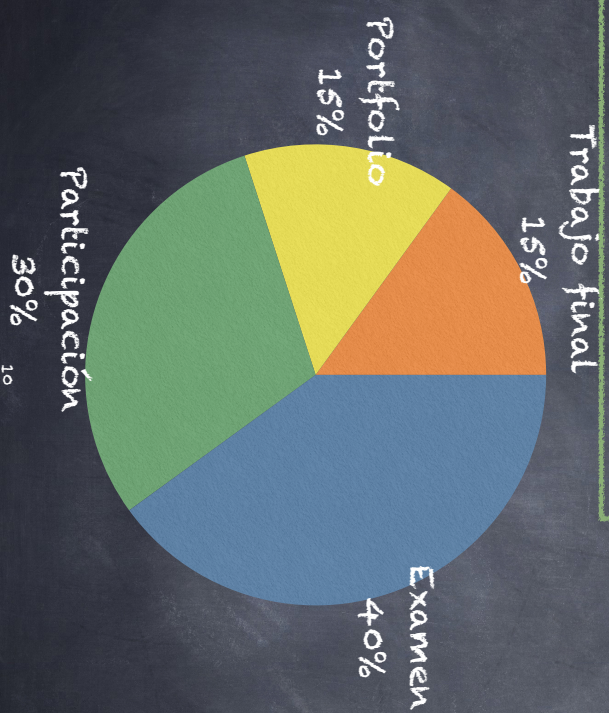
Distribución de contenidos por todos.

Participación en la clase (extensión de la clase presencial)

Contacto con el profesor y los compañeros.

7

Elementos de Evaluación



Elementos de Evaluación

Portfolio

15% de la nota final.

Partes:

Portfolio curricular

Ejercicios explícitamente pedidos por el profesor.

Ejercicios del manual.
Ejercicios del Moodle.

Portfolio autónomo

Trabajos propuestos por el alumno.

Comentarios a películas
Comentarios a canciones/ vídeos.

Comentarios a noticias.
Producción libre.
Ejercicios no pedidos.
Videocast/podcast.

Elementos de Evaluación

Examen

40% de la nota final.

Partes:

Competencia gramatical
Expresión escrita
Comprensión escrita

antoniochenoll@yahoo.es



@chenoll



14 de enero
10 AM.

Elementos de Evaluación

Participación

30% de la nota final.

Condiciones:

- La asiduidad es obligatoria.
- Molestar no es participar.
- La participación también se realiza a través de Facebook y Twitter.

Excelente= 6pp.
Muy buena= 5pp.
Buena= 4pp.
Suficiente= 3pp.
Muy mejorable= 2pp.
Mala= 1p.
Muy mala= 0pp.

14

Elementos de Evaluación

Trabajo final

15% de la nota final.

Condiciones:

- Temática libre
- Con presentación oral (no puntuable, pero obligatoria)
- En grupos de 4 a 5 componentes
- Entre 3500 y 4000 palabras.
- Con componentes audiovisuales.
- Con publicación online.

25 de noviembre
(hasta las 12 P.M.)

13

¿Preguntas?

Prima non datur, et ultima dispensatur

16

Algunas consideraciones finales

- No está permitida la entrada después de 10 minutos.
- El horario de atención es online. (Facebook y mail)

15

Anexo 4

Resultados de la encuesta de las plataformas

Antonio Chenoll
 Editar este formulario

62 respuestas

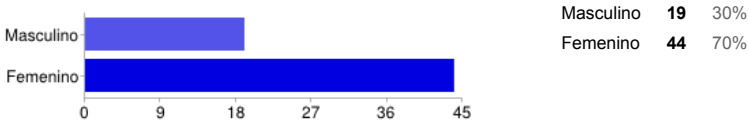
Ver todas las respuestas Publicar datos de análisis

Resumen

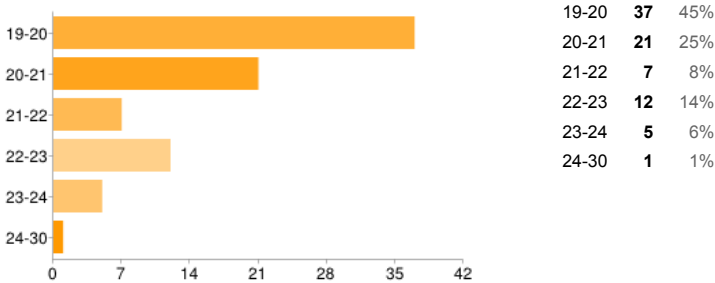
Datos personales y académicos

Nombre

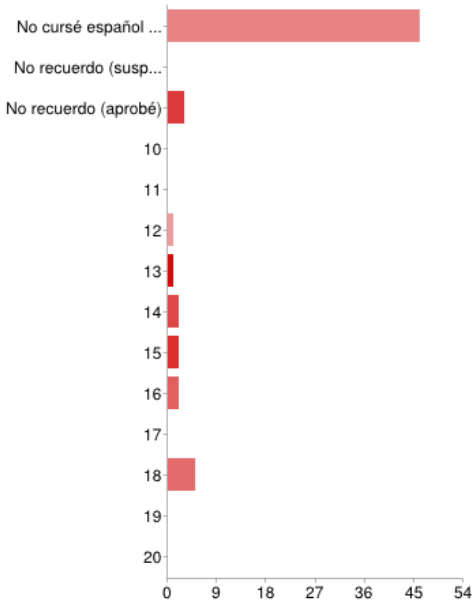
¿Cuál es tu género?



¿Cuál era tu edad cuando cursaste español?



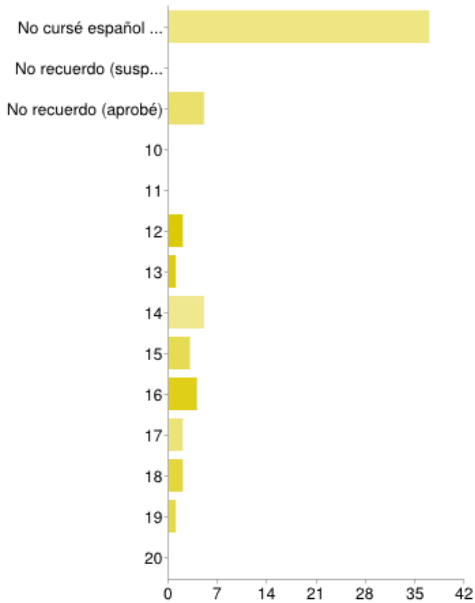
2008/2009 [En qué año cursaste español y qué nota obtuviste.]



No cursé español en este año.	46	74%
No recuerdo (suspendí)	0	0%
No recuerdo (aprobé)	3	5%
10	0	0%
11	0	0%
12	1	2%
13	1	2%

14	2	3%
15	2	3%
16	2	3%
17	0	0%
18	5	8%
19	0	0%
20	0	0%

2009/2010 [En qué año cursaste español y qué nota obtuviste.]



No cursé español en este año.	37	60%
No recuerdo (suspendí)	0	0%
No recuerdo (aprobé)	5	8%
10	0	0%
11	0	0%
12	2	3%
13	1	2%
14	5	8%
15	3	5%

16	4	6%
17	2	3%
18	2	3%
19	1	2%
20	0	0%

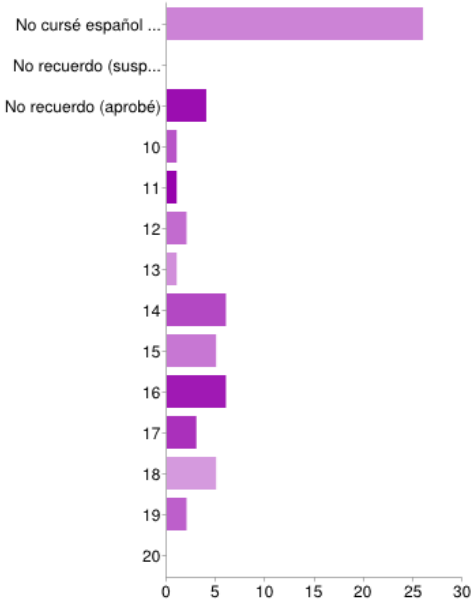
2010/2011 [En qué año cursaste español y qué nota obtuviste.]



No cursé español en este año.	28	45%
No recuerdo (suspendí)	0	0%
No recuerdo (aprobé)	6	10%
10	1	2%
11	0	0%
12	2	3%
13	2	3%
14	6	10%
15	7	11%
16	5	8%
17	3	5%

18	1	2%
19	1	2%
20	0	0%

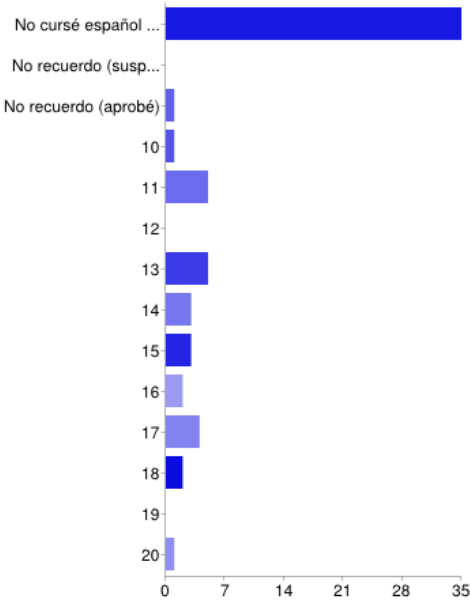
2011/2012 [En qué año cursaste español y qué nota obtuviste.]



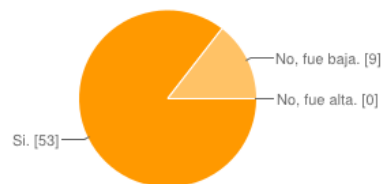
No cursé español en este año.	26	42%
No recuerdo (suspendí)	0	0%
No recuerdo (aprobé)	4	6%
10	1	2%
11	1	2%
12	2	3%
13	1	2%
14	6	10%
15	5	8%
16	6	10%
17	3	5%
18	5	8%
19	2	3%

20	0	0%
----	---	----

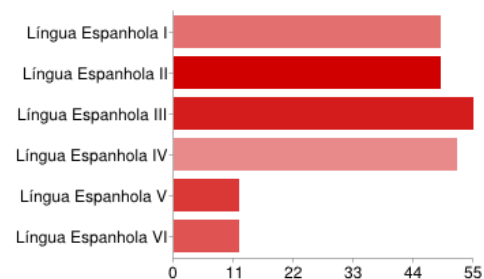
2012/2013 [En qué año cursaste español y qué nota obtuviste.]



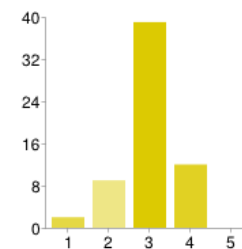
No cursé español en este año.	35	56%
No recuerdo (suspendí)	0	0%
No recuerdo (aprobé)	1	2%
10	1	2%
11	5	8%
12	0	0%
13	5	8%
14	3	5%
15	3	5%
16	2	3%
17	4	6%
18	2	3%
19	0	0%
20	1	2%

En general, ¿Crees que la nota fue justa?

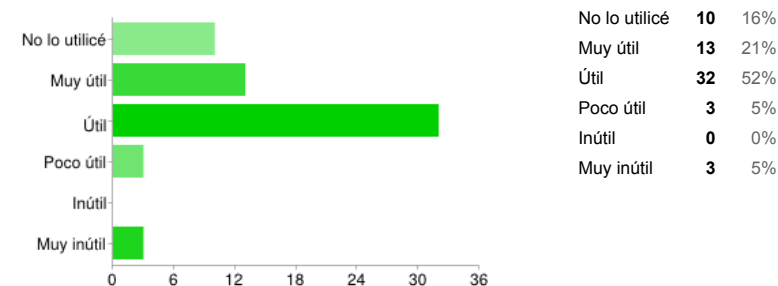
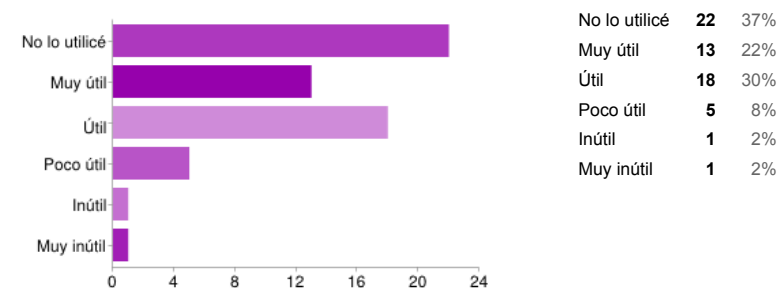
Si.	53	85%
No, fue baja.	9	15%
No, fue alta.	0	0%

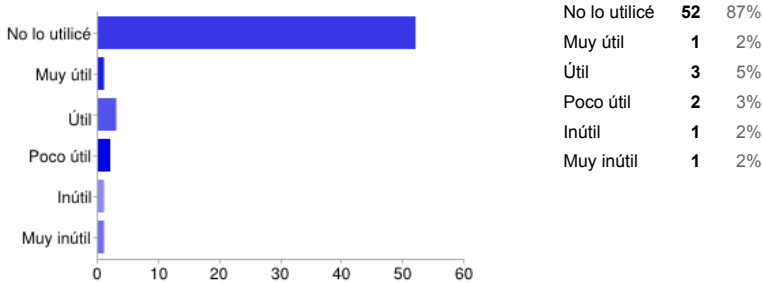
¿En qué asignaturas participaste?

Língua Espanhola I	49	21%
Língua Espanhola II	49	21%
Língua Espanhola III	55	24%
Língua Espanhola IV	52	23%
Língua Espanhola V	12	5%
Língua Espanhola VI	12	5%

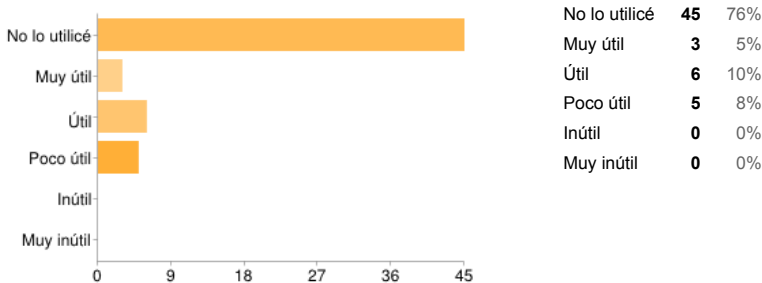
¿En general qué grado de dificultad tuvo la asignatura?

1	2	3%
2	9	15%
3	39	63%
4	12	19%
5	0	0%

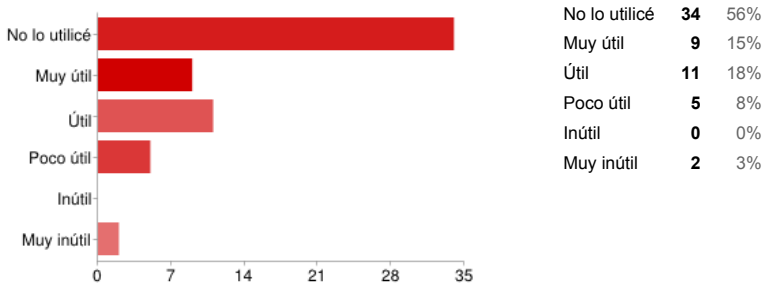
Plataformas**Moodle [¿Qué plataformas utilizasteis y cómo la valorarías?]****Facebook [¿Qué plataformas utilizasteis y cómo la valorarías?]****Twitter [¿Qué plataformas utilizasteis y cómo la valorarías?]**



Blogs [¿Qué plataformas utilizasteis y cómo la valorarías?]

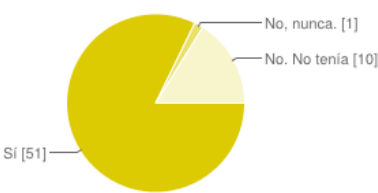


Wiki [¿Qué plataformas utilizasteis y cómo la valorarías?]



Moodle

¿Utilizaste Moodle?



Sí	51	82%
No, nunca.	1	2%
No. No teníamos Moodle.	10	16%

Moodle

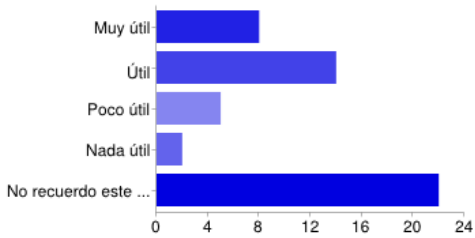
En general ¿el uso de Moodle en clase de lenguas extranjeras está justificado?



¿La utilización que hicimos de Moodle estaba bien diseñada?

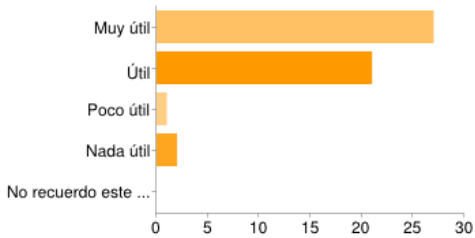


Ejercicios Hot Potatoes (vazios*) [Muestra que valoración te merece cada uno de los siguientes tipo de ejercicios de Moodle.]



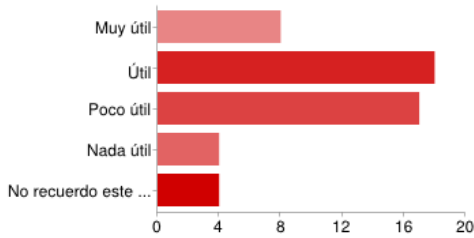
Muy útil	8	16%
Útil	14	27%
Poco útil	5	10%
Nada útil	2	4%
No recuerdo este ejercicio.	22	43%

Ejercicios producción escrita [Muestra que valoración te merece cada uno de los siguientes tipo de ejercicios de Moodle.]



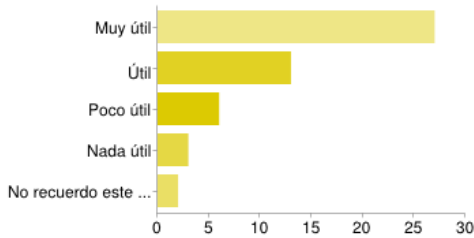
Muy útil	27	53%
Útil	21	41%
Poco útil	1	2%
Nada útil	2	4%
No recuerdo este ejercicio.	0	0%

Foros [Muestra que valoración te merece cada uno de los siguientes tipo de ejercicios de Moodle.]



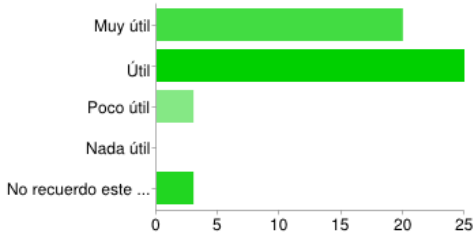
Muy útil	8	16%
Útil	18	35%
Poco útil	17	33%
Nada útil	4	8%
No recuerdo este ejercicio.	4	8%

Glosario [Muestra que valoración te merece cada uno de los siguientes tipo de ejercicios de Moodle.]



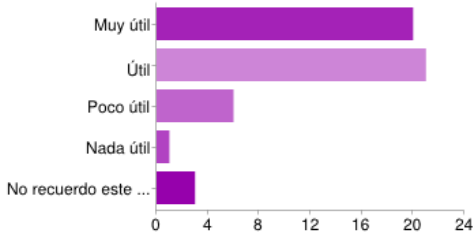
Muy útil	27	53%
Útil	13	25%
Poco útil	6	12%
Nada útil	3	6%
No recuerdo este ejercicio.	2	4%

Ejercicios de comprensión video [Muestra que valoración te merece cada uno de los siguientes tipo de ejercicios de Moodle.]



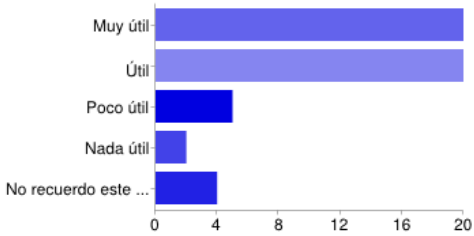
Muy útil	20	39%
Útil	25	49%
Poco útil	3	6%
Nada útil	0	0%
No recuerdo este ejercicio.	3	6%

Ejercicios de comprensión audio [Muestra que valoración te merece cada uno de los siguientes tipo de ejercicios de Moodle.]



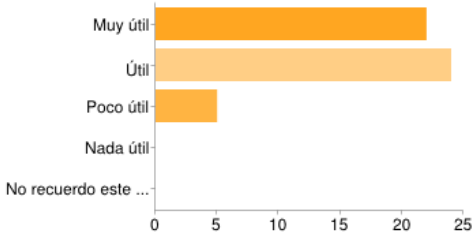
Muy útil	20	39%
Útil	21	41%
Poco útil	6	12%
Nada útil	1	2%
No recuerdo este ejercicio.	3	6%

Ejercicio de expresión oral (podcast) [Muestra que valoración te merece cada uno de los siguientes tipo de ejercicios de Moodle.]



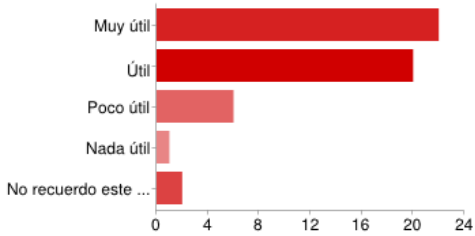
Muy útil	20	39%
Útil	20	39%
Poco útil	5	10%
Nada útil	2	4%
No recuerdo este ejercicio.	4	8%

Entrega de los trabajos autónomos. [Muestra que valoración te merece cada uno de los siguientes tipo de ejercicios de Moodle.]



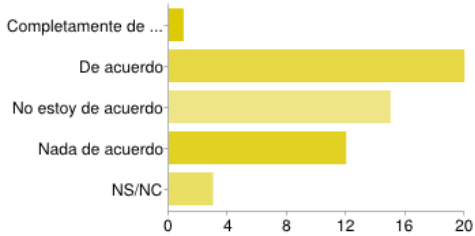
Muy útil	22	43%
Útil	24	47%
Poco útil	5	10%
Nada útil	0	0%
No recuerdo este ejercicio.	0	0%

Entrega del Portfolio [Muestra que valoración te merece cada uno de los siguientes tipo de ejercicios de Moodle.]



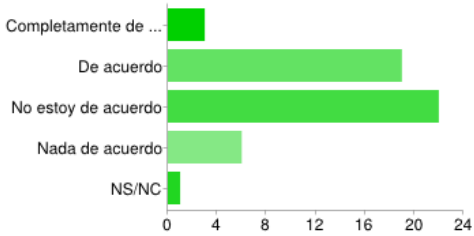
Muy útil	22	43%
Útil	20	39%
Poco útil	6	12%
Nada útil	1	2%
No recuerdo este ejercicio.	2	4%

Es bonito estéticamente. [Valora los componentes de Moodle]



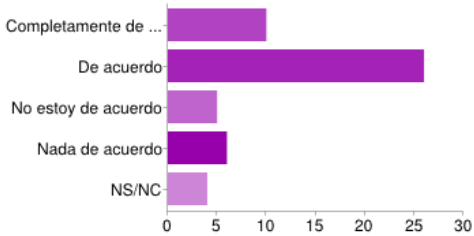
Completamente de acuerdo	1	2%
De acuerdo	20	39%
No estoy de acuerdo	15	29%
Nada de acuerdo	12	24%
NS/NC	3	6%

Es organizado, lo encuentro todo en seguida. [Valora los componentes de Moodle]



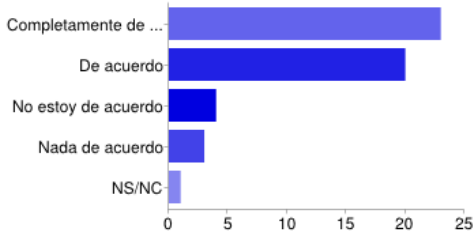
Completamente de acuerdo	3	6%
De acuerdo	19	37%
No estoy de acuerdo	22	43%
Nada de acuerdo	6	12%
NS/NC	1	2%

El calendario es eficaz. [Valora los componentes de Moodle]



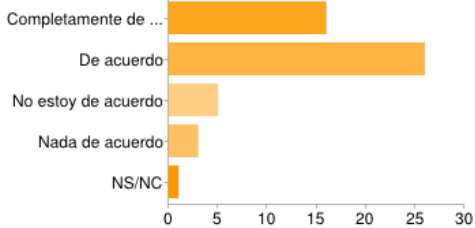
Completamente de acuerdo	10	20%
De acuerdo	26	51%
No estoy de acuerdo	5	10%
Nada de acuerdo	6	12%
NS/NC	4	8%

Puedo tener todas mis clasificaciones online. [Valora los componentes de Moodle]



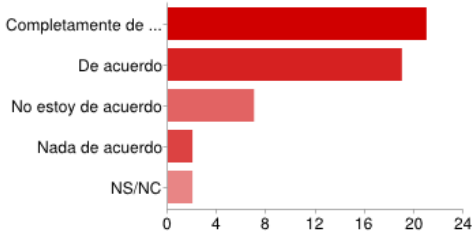
Completamente de acuerdo	23	45%
De acuerdo	20	39%
No estoy de acuerdo	4	8%
Nada de acuerdo	3	6%
NS/NC	1	2%

Puedo corregir los ejercicios fácilmente. [Valora los componentes de Moodle]



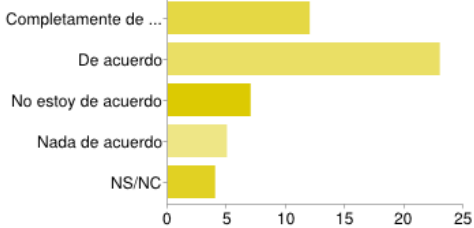
Completamente de acuerdo	16	31%
De acuerdo	26	51%
No estoy de acuerdo	5	10%
Nada de acuerdo	3	6%
NS/NC	1	2%

Puedo entregar los ejercicios cuando quiera. [Valora los componentes de Moodle]



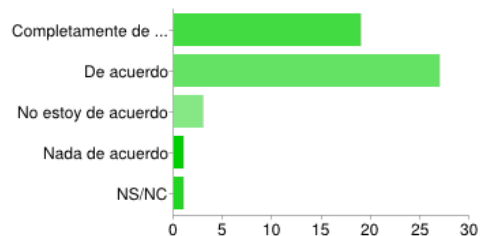
Completamente de acuerdo	21	41%
De acuerdo	19	37%
No estoy de acuerdo	7	14%
Nada de acuerdo	2	4%
NS/NC	2	4%

Me ayuda a estudiar. [Valora los componentes de Moodle]



Completamente de acuerdo	12	24%
De acuerdo	23	45%
No estoy de acuerdo	7	14%
Nada de acuerdo	5	10%
NS/NC	4	8%

Tengo contacto directo con el profesor. [Valora los componentes de Moodle]



Completamente de acuerdo	19	37%
De acuerdo	27	53%
No estoy de acuerdo	3	6%
Nada de acuerdo	1	2%
NS/NC	1	2%

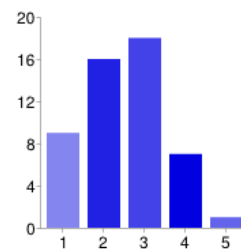
¿Crees que falta algo o quieres hacer un comentario? Escribelo.

Creo que en los foros debería existir más participación. Creo que Moodle es muy útil pero en algunos casos un poco difícil de entender donde están los ejercicios, etc. No. Moodle en general, es bastante bueno, aunque no sea muy organizado y el calendario no sirva para mucho, los beneficios que podemos sacar de él son mucho más grandes que lo que nos perjudica. Las fechas de entrega no siempre tenían lógica porque estaban mal a veces y la obligación de enviar los autónomos a través del moodle simplemente no funciona :(

En general, ¿Cómo ha sido tu experiencia con Moodle?

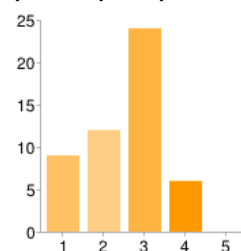


¿Crees que la aplicación de Moodle en las clases de español ha sido positiva para aprender español?



1	9	18%
2	16	31%
3	18	35%
4	7	14%
5	1	2%

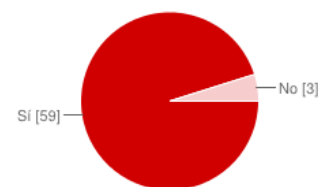
En general, ¿Crees que Moodle como plataforma online de aprendizaje positivo para aprender lenguas extranjeras?



1	9	18%
2	12	24%
3	24	47%
4	6	12%
5	0	0%

¿Tienes Facebook?

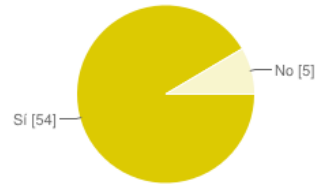
¿Tienes Facebook personal?



Sí	59	95%
No	3	5%

Facebook

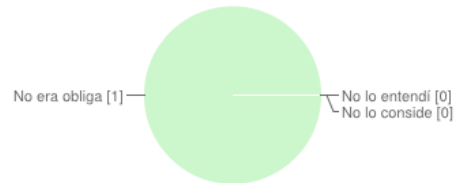
¿Agregaste a tu Facebook al Profesor?



Sí **54** 92%
No **5** 8%

Nunca utilicé Moodle

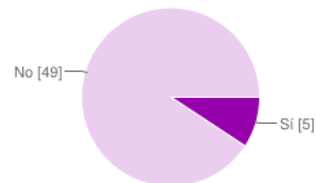
¿Por qué nunca utilizaste Moodle?



No lo entendía **0** 0%
No lo consideraba útil **0** 0%
No era obligatorio. **1** 100%

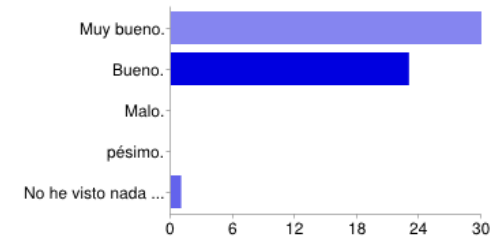
Facebook

Cuando le añadiste, colocaste al profesor en una lista especial, por ejemplo de "profesores"?



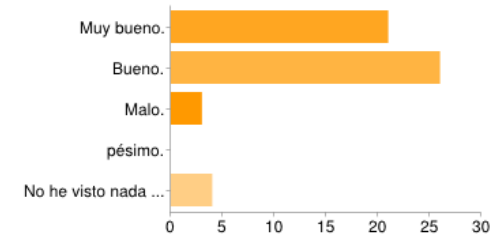
Sí **5** 9%
No **49** 91%

El contacto con el profesor. [¿Cómo valorarías los diferentes aspectos de Facebook para tu aprendizaje de español?]



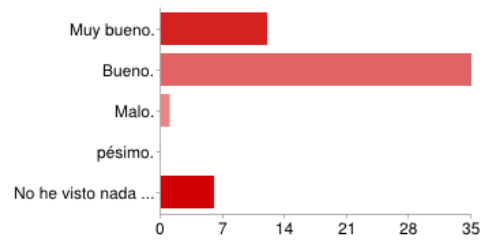
Muy bueno. **30** 56%
Bueno. **23** 43%
Malo. **0** 0%
pésimo. **0** 0%
No he visto nada de esto. **1** 2%

El contacto con los compañeros. [¿Cómo valorarías los diferentes aspectos de Facebook para tu aprendizaje de español?]



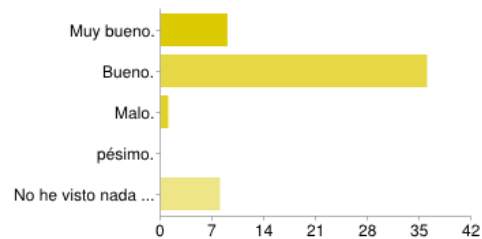
Muy bueno. **21** 39%
Bueno. **26** 48%
Malo. **3** 6%
pésimo. **0** 0%
No he visto nada de esto. **4** 7%

Las imágenes. [¿Cómo valorarías los diferentes aspectos de Facebook para tu aprendizaje de español?]



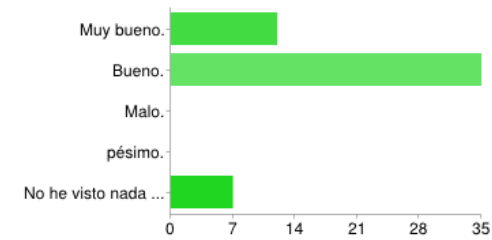
Muy bueno.	12	22%
Bueno.	35	65%
Malo.	1	2%
pésimo.	0	0%
No he visto nada de esto.	6	11%

Los videos. [¿Cómo valorarías los diferentes aspectos de Facebook para tu aprendizaje de español?]



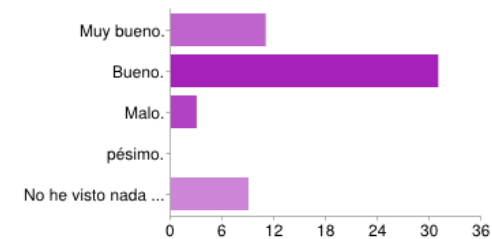
Muy bueno.	9	17%
Bueno.	36	67%
Malo.	1	2%
pésimo.	0	0%
No he visto nada de esto.	8	15%

Los comentarios. [¿Cómo valorarías los diferentes aspectos de Facebook para tu aprendizaje de español?]



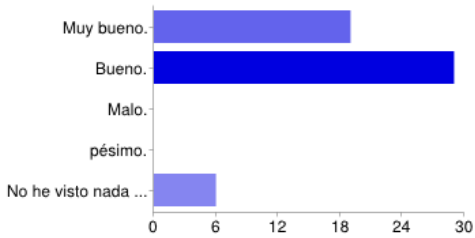
Muy bueno.	12	22%
Bueno.	35	65%
Malo.	0	0%
pésimo.	0	0%
No he visto nada de esto.	7	13%

Los recursos generales didácticos. [¿Cómo valorarías los diferentes aspectos de Facebook para tu aprendizaje de español?]



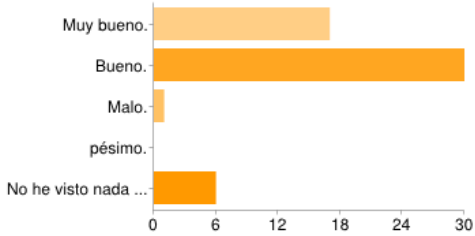
Muy bueno.	11	20%
Bueno.	31	57%
Malo.	3	6%
pésimo.	0	0%
No he visto nada de esto.	9	17%

La actualización informativa (noticias de prensa y radio). [¿Cómo valorarías los diferentes aspectos de Facebook para tu aprendizaje de español?]



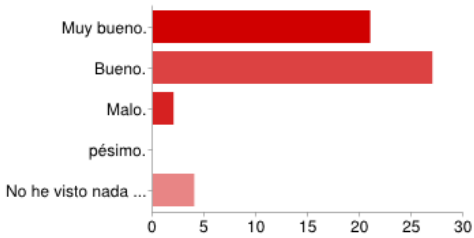
Muy bueno.	19	35%
Bueno.	29	54%
Malo.	0	0%
pésimo.	0	0%
No he visto nada de esto.	6	11%

Compartir información con otros compañeros [¿Cómo valorarías los diferentes aspectos de Facebook para tu aprendizaje de español?]



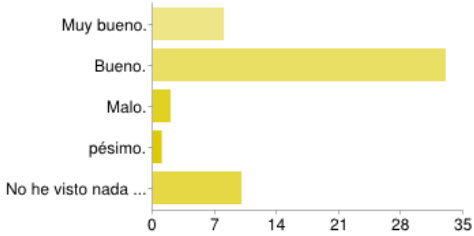
Muy bueno.	17	31%
Bueno.	30	56%
Malo.	1	2%
pésimo.	0	0%
No he visto nada de esto.	6	11%

El humor como recurso didáctico (memes, etc) [¿Cómo valorarías los diferentes aspectos de Facebook para tu aprendizaje de español?]



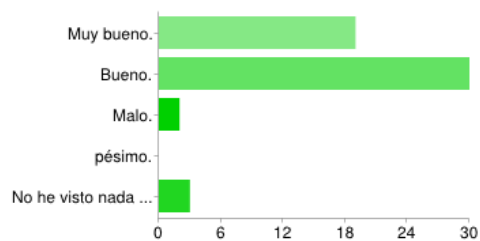
Muy bueno.	21	39%
Bueno.	27	50%
Malo.	2	4%
pésimo.	0	0%
No he visto nada de esto.	4	7%

Diferentes acentos/sonidos del español en videos [¿Cómo valorarías los diferentes aspectos de Facebook para tu aprendizaje de español?]



Muy bueno.	8	15%
Bueno.	33	61%
Malo.	2	4%
pésimo.	1	2%
No he visto nada de esto.	10	19%

La información sobre cultura y sociedad española. [¿Cómo valorarías los diferentes aspectos de Facebook para tu aprendizaje de español?]



Muy bueno.	19	35%
Bueno.	30	56%
Malo.	2	4%
pésimo.	0	0%
No he visto nada de esto.	3	6%

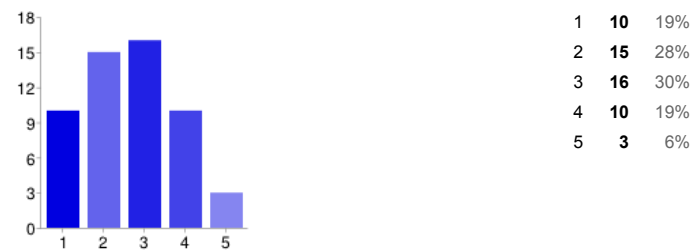
¿Mencionarías otra ventaja o desventaja?

no No El contacto con la lengua se torna cada vez más frecuente cuando utilizas el facebook. solo para decir que no tenia facebook la mayor parte del tiempo que he estudiado español Solo quería añadir que, aunque no haya agregado al profesor a una lista, lo puse como "mejores amigos" para poder ser notificado más frecuentemente. El facebook está muy bien en general, o sea, bien mejor que el moodle pues nos "notifica" y nos actualiza de manera más simple

En general, ¿Cómo ha sido tu experiencia con Facebook del profesor?



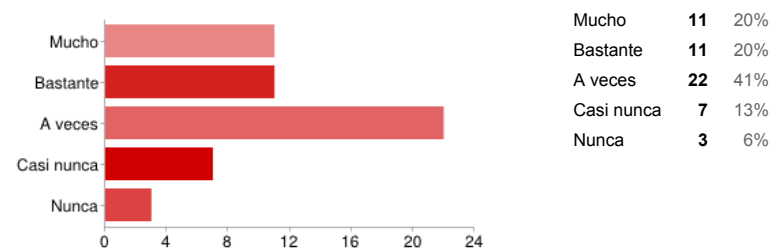
¿Crees que la aplicación de Facebook en las clase de español ha sido algo positivo para aprender español?



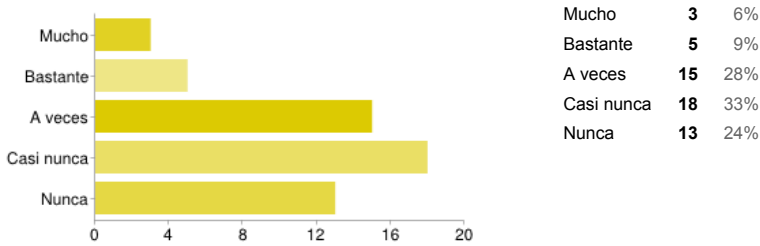
¿Crees que utilizar Facebook es algo positivo para aprender lenguas extranjeras, en general?



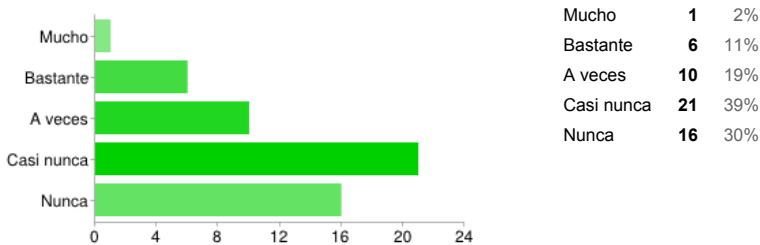
Hago "likes" [¿De qué manera participas o participaste en el facebook del profesor?]



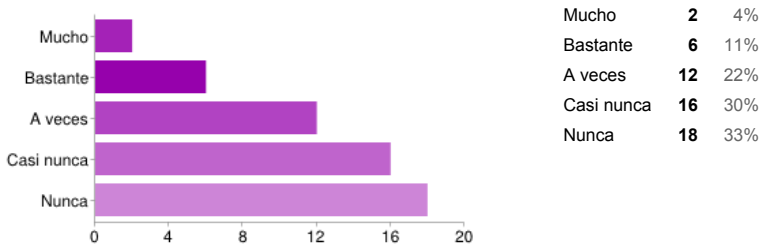
Comparto noticias. [¿De qué manera participas o participaste en el facebook del profesor?]



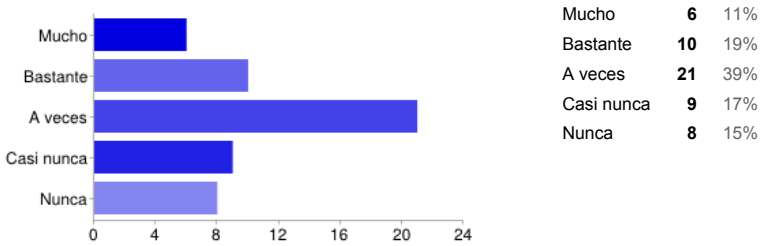
Comparto videos [¿De qué manera participas o participaste en el facebook del profesor?]



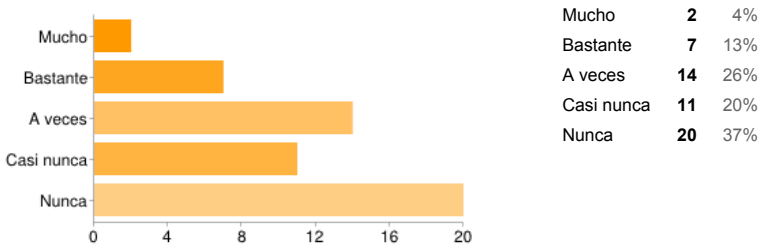
Comparto chistes [¿De qué manera participas o participaste en el facebook del profesor?]



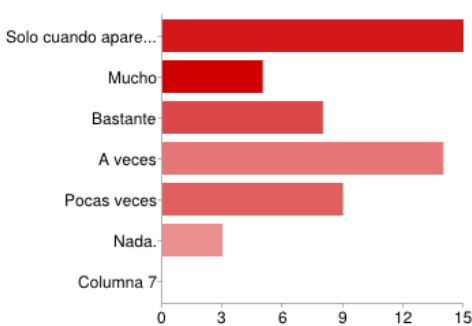
Hago comentarios [¿De qué manera participas o participaste en el facebook del profesor?]



Hablo por el chat con el profesor. [¿De qué manera participas o participaste en el facebook del profesor?]



Durante el año lectivo (cuando tenía clases) [¿Cada cuánto ves el perfil del profesor?]



Solo cuando aparece en mi muro una actualización	15	28%
Mucho	5	9%
Bastante	8	15%
A veces	14	26%
Pocas veces	9	17%

Nada.	3	6%
Columna 7	0	0%

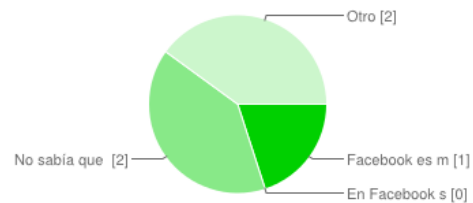
Después de terminar las clases (ya sin clases presenciales) [¿Cada cuánto ves el perfil del profesor?]



Solo cuando aparece en mi muro una actualización	21	39%
Mucho	0	0%
Bastante	4	7%
A veces	14	26%
Pocas veces	10	19%
Nada.	5	9%
Columna 7	0	0%

No uso contacto de Facebook del profesor

¿Por qué no tienes el contacto del profesor en Facebook?

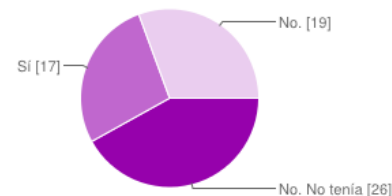


Facebook es mi vida privada y no quiero mezclarlo con la vida académica	1	20%
---	---	-----

En Facebook solo acepto amigos. Ni profesores ni gente del trabajo.	0	0%
No sabía que el profesor tenía Facebook.	2	40%
Otro	2	40%

Wiki

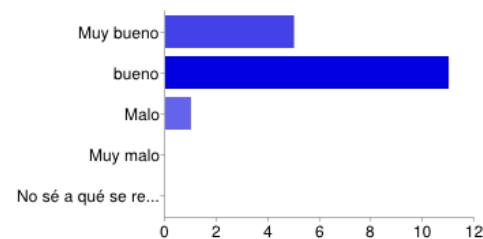
¿Has utilizado la wiki de la clase? "Tiquismiquis" o "Nifunifa"



No. No teníamos	26	42%
Sí	17	27%
No.	19	31%

Wiki

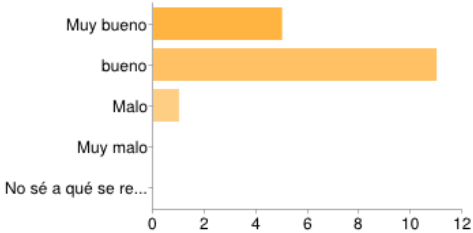
El trabajo colaborativo [En general qué aspectos consideras buenos de la wiki]



Muy bueno	5	29%
bueno	11	65%
Malo	1	6%
Muy malo	0	0%

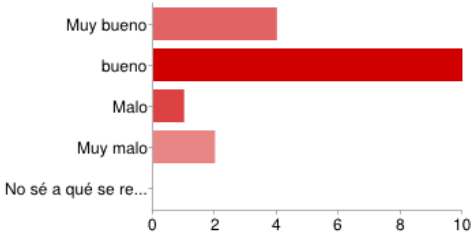
No sé a qué se refiere 0 0%

Poder ver el trabajo de mis compañeros. [En general qué aspectos consideras buenos de la wiki]



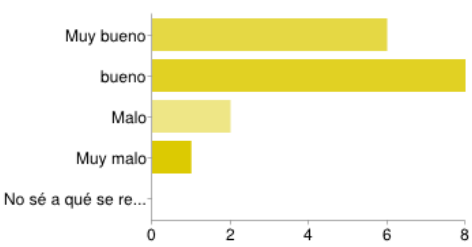
Muy bueno	5	29%
bueno	11	65%
Malo	1	6%
Muy malo	0	0%
No sé a qué se refiere	0	0%

Que mis compañeros puedan ver mi trabajo. [En general qué aspectos consideras buenos de la wiki]



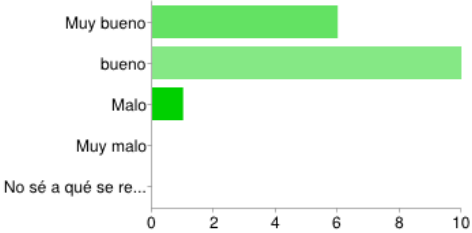
Muy bueno	4	24%
bueno	10	59%
Malo	1	6%
Muy malo	2	12%
No sé a qué se refiere	0	0%

Es fácil de usar [En general qué aspectos consideras buenos de la wiki]



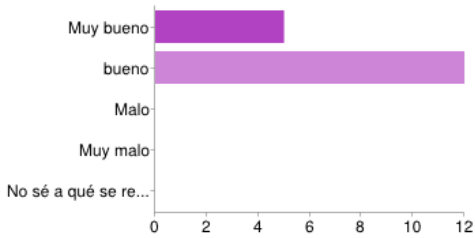
Muy bueno	6	35%
bueno	8	47%
Malo	2	12%
Muy malo	1	6%
No sé a qué se refiere	0	0%

Puedo editar mis trabajos cuando quiera [En general qué aspectos consideras buenos de la wiki]



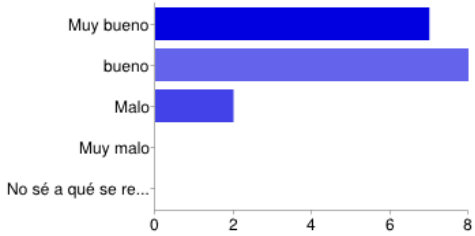
Muy bueno	6	35%
bueno	10	59%
Malo	1	6%
Muy malo	0	0%
No sé a qué se refiere	0	0%

Soy yo quien crea la página [En general qué aspectos consideras buenos de la wiki]



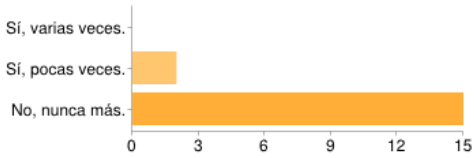
Muy bueno	5	29%
bueno	12	71%
Malo	0	0%
Muy malo	0	0%
No sé a qué se refiere	0	0%

Está toda la información. [En general qué aspectos consideras buenos de la wiki]



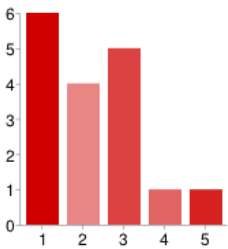
Muy bueno	7	41%
bueno	8	47%
Malo	2	12%
Muy malo	0	0%
No sé a qué se refiere	0	0%

¿Has vuelto a manejar una wiki desde la clase de español?



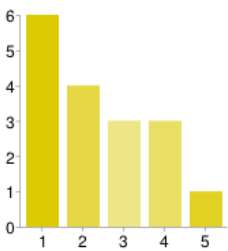
Sí, varias veces.	0	0%
Sí, pocas veces.	2	12%
No, nunca más.	15	88%

¿Crees que la adaptación de una wiki para la clase de español fue positiva?



1	6	35%
2	4	24%
3	5	29%
4	1	6%
5	1	6%

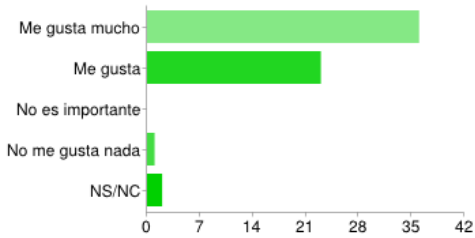
¿Crees que el uso de la wikis en clase de lenguas extranjeras en general es positivo?



1	6	35%
2	4	24%
3	3	18%
4	3	18%
5	1	6%

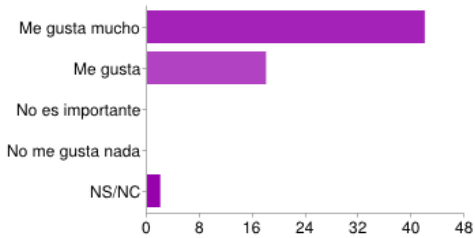
Clases presenciales

Poder hablar libremente [¿Qué valoras más de las clases presenciales de español?]



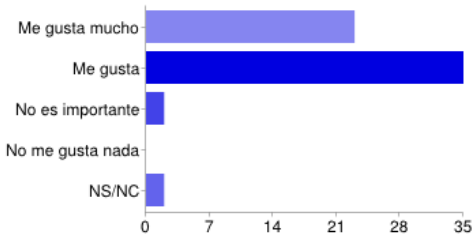
Me gusta mucho	36	58%
Me gusta	23	37%
No es importante	0	0%
No me gusta nada	1	2%
NS/NC	2	3%

Escuchar al profesor en español [¿Qué valoras más de las clases presenciales de español?]



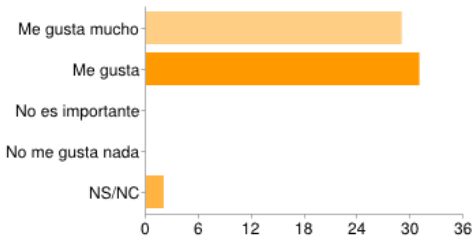
Me gusta mucho	42	68%
Me gusta	18	29%
No es importante	0	0%
No me gusta nada	0	0%
NS/NC	2	3%

Escuchar a mis compañeros en español [¿Qué valoras más de las clases presenciales de español?]



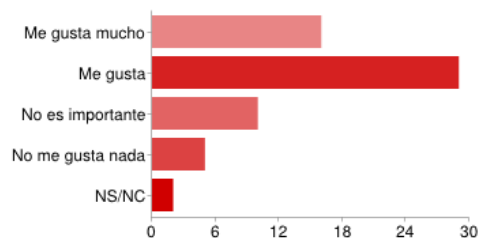
Me gusta mucho	23	37%
Me gusta	35	56%
No es importante	2	3%
No me gusta nada	0	0%
NS/NC	2	3%

Consultar dudas [¿Qué valoras más de las clases presenciales de español?]



Me gusta mucho	29	47%
Me gusta	31	50%
No es importante	0	0%
No me gusta nada	0	0%
NS/NC	2	3%

Hacer los ejercicios del manual [¿Qué valoras más de las clases presenciales de español?]



Me gusta mucho	16	26%
Me gusta	29	47%
No es importante	10	16%
No me gusta nada	5	8%
NS/NC	2	3%

¿Hay Otras cosas que valores?

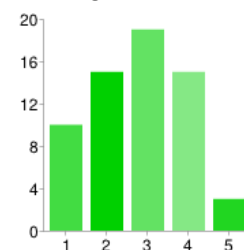
no Creo que la clases son un medio muy bueno para crear bases, pero obviamente el alumno tiene también que hacer un esfuerzo personal para poder solidificar sus conocimientos, leyendo literatura española y contactando con hablantes de Español (dentro del possible). En una sola clase se puede charlar, hacer ejercicios, aclarar dudas, es bastante completo. poder compartir noticias o factos importantes del español en general (cultura) Hacer trabajos creativos didácticos si, el hecho de las clases haberen sido dadas a traves del compartimiento de experiencias personales y de temas del cotidiano y no, apenas, a través de la transmisión de los contenidos gramaticales y de la realización de ejercicios en el libro, como es costumbre seran las clases de lenguas Lo guapo que es el profesor Los diferentes temas que hablamos. Son temas actuales, pero a veces hablamos sobre otras cosas que el profesor no había planeado

En general ¿Cómo ha sido tu experiencia en las clases de español?



¿Crees que las clases presenciales son más que suficientes para aprender

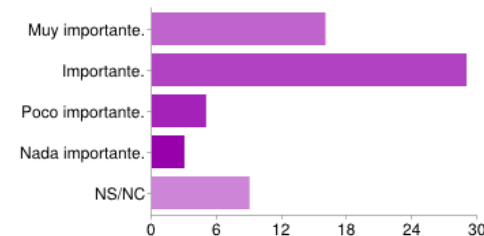
una lengua?



1	10	16%
2	15	24%
3	19	31%
4	15	24%
5	3	5%

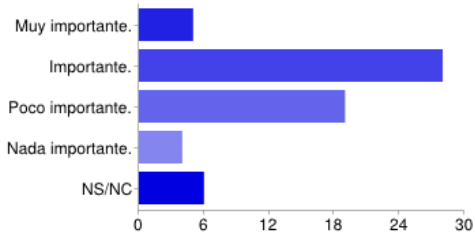
Elecciones

Moodle [¿Podrías ordenar la importancia para el aprendizaje que tienen los diferentes contextos?]



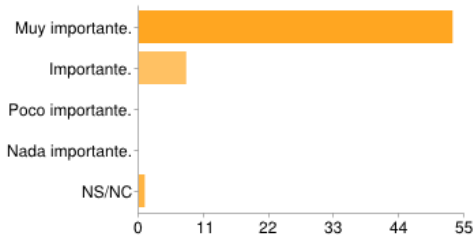
Muy importante.	16	26%
Importante.	29	47%
Poco importante.	5	8%
Nada importante.	3	5%
NS/NC	9	15%

Facebook y Twitter [¿Podrías ordenar la importancia para el aprendizaje que tienen los diferentes contextos?]



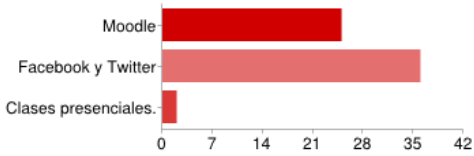
Muy importante.	5	8%
Importante.	28	45%
Poco importante.	19	31%
Nada importante.	4	6%
NS/NC	6	10%

Clases presenciales. [¿Podrías ordenar la importancia para el aprendizaje que tienen los diferentes contextos?]



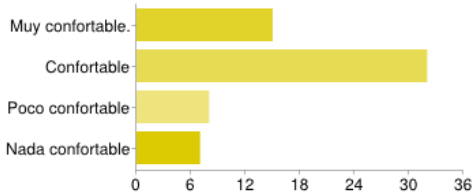
Muy importante.	53	85%
Importante.	8	13%
Poco importante.	0	0%
Nada importante.	0	0%
NS/NC	1	2%

Si pudieses eliminar una opción ¿cuál sería?



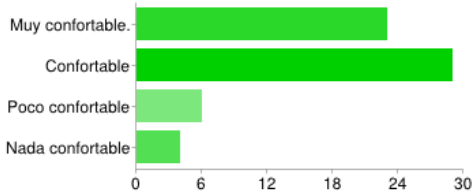
Moodle	25	40%
Facebook y Twitter	36	57%
Clases presenciales.	2	3%

Moodle [En qué contexto te sientes más cómodo]

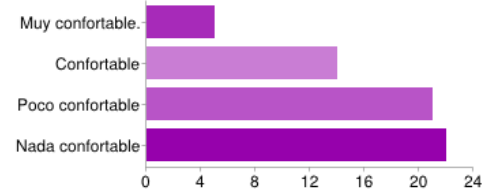


Muy cómodo.	15	24%
Cómodo	32	52%
Poco cómodo	8	13%
Nada cómodo	7	11%

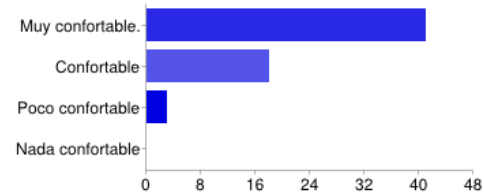
Facebook [En qué contexto te sientes más cómodo]



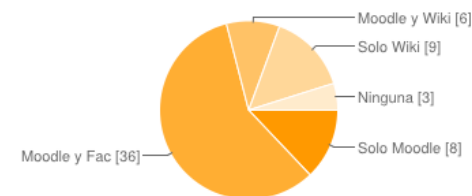
Muy cómodo.	23	37%
Cómodo	29	47%
Poco cómodo	6	10%
Nada cómodo	4	6%

Twitter [En qué contexto te sientes más confortable]

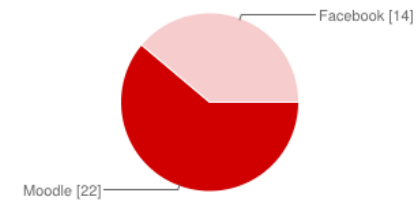
Muy confortable.	5	8%
Confortable	14	23%
Poco confortable	21	34%
Nada confortable	22	35%

Clases presenciales [En qué contexto te sientes más confortable]

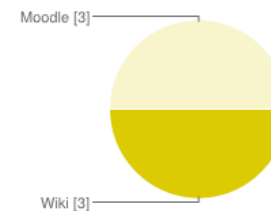
Muy confortable.	41	66%
Confortable	18	29%
Poco confortable	3	5%
Nada confortable	0	0%

¿Qué plataformas tuviste?

Solo Moodle	8	13%
Moodle y Facebook	36	58%
Moodle y Wiki	6	10%
Solo Wiki	9	15%
Ninguna	3	5%

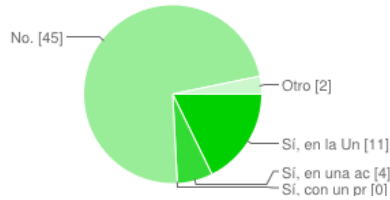
Moodle o Facebook**Elige qué plataforma prefieres**

Moodle	22	61%
Facebook	14	39%

Wiki y Moodle**Elige qué plataforma prefieres**

Wiki	3	50%
Moodle	3	50%

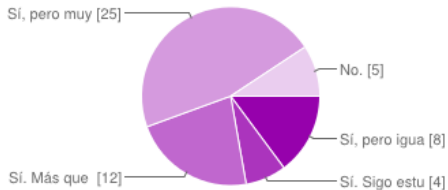
Ahora en Español**¿Estudias español actualmente?**



Sí, en la Universidad Católica	11	18%
Sí, en una academia privada.	4	6%
Sí, con un profesor particular.	0	0%
No.	45	73%
Otro	2	3%

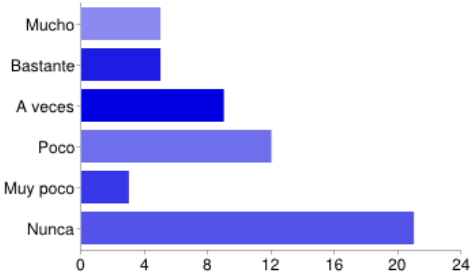
A partir de ahora, en el caso de que aún estés estudiando español, di si tienes contacto en español sin tener en cuenta las clases actuales.

¿Sigues teniendo contacto con el español?



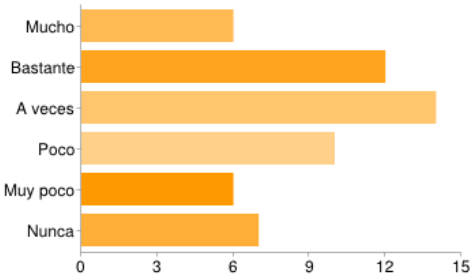
Sí, pero igual que antes de las clases.	8	15%
Sí. Sigo estudiando español en un escuela/academia, etc..	4	7%
Sí. Más que antes de las clases.	12	22%
Sí, pero muy poco.	25	46%
No.	5	9%

Oir radio. [¿Qué haces más habitualmente?]



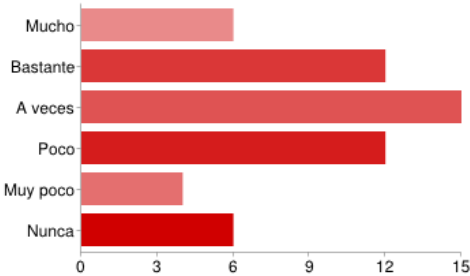
Mucho	5	9%
Bastante	5	9%
A veces	9	16%
Poco	12	22%
Muy poco	3	5%
Nunca	21	38%

Leer periódicos. [¿Qué haces más habitualmente?]



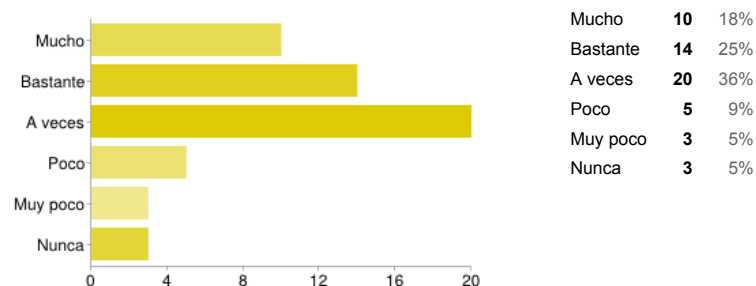
Mucho	6	11%
Bastante	12	22%
A veces	14	25%
Poco	10	18%
Muy poco	6	11%
Nunca	7	13%

Ver televisión. [¿Qué haces más habitualmente?]

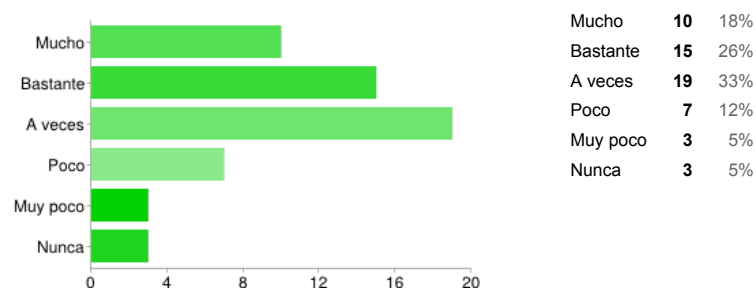


Mucho	6	11%
Bastante	12	22%
A veces	15	27%
Poco	12	22%
Muy poco	4	7%
Nunca	6	11%

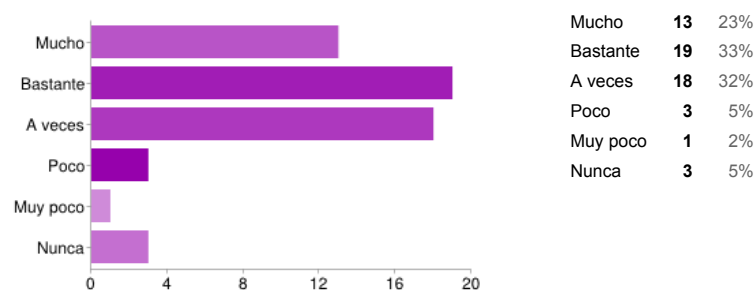
Ver videos. [¿Qué haces más habitualmente?]



Leer en facebook o twitter. [¿Qué haces más habitualmente?]



Leer en páginas web. [¿Qué haces más habitualmente?]

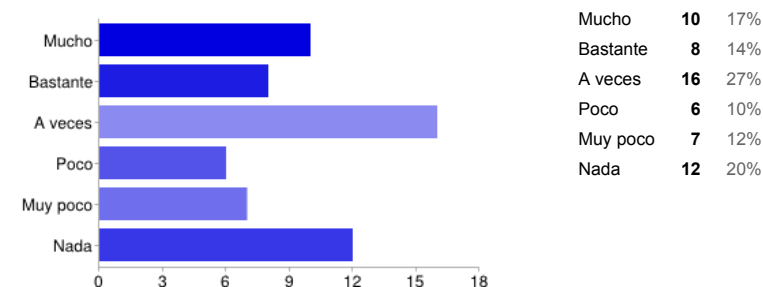


¿Hay otras cosas que hagas en español?

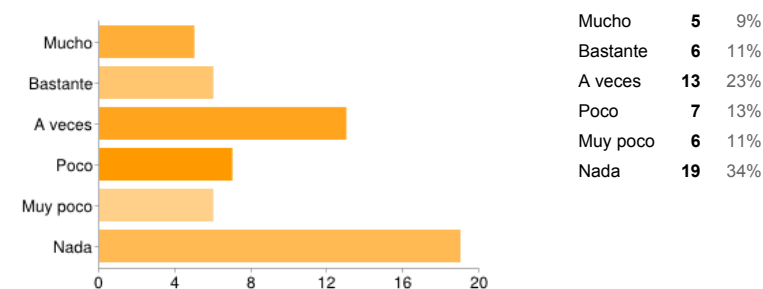
Leer libros en español dependiendo de la dificultad. Informaciones en Wikipedia a veces.
 Busco informaciones en wikipedia. Lecturas para el Máster Leer libros. Hablo con algunas personas en español! buscar canciones y sus letras. leer libros de escritores

españoles/latinoamericanos Libros hablar con la familia Hablo con mis compañeros de trabajo Trabajo en la Agencia EFE cantar, oír música, hablar con hispanohablantes y leer Hablar con turistas leo libros hablar con amigos espanoles Oír música En vacaciones, por ejemplo Alquilo el piso de mi madre en el Algarve a españoles a través de la internet y hablonpresencialmente con ellos en el momento de la entrega de las llaves :) Oír Shakira jeje Hablo con mi novia que es de Colombia prácticamente diariamente.

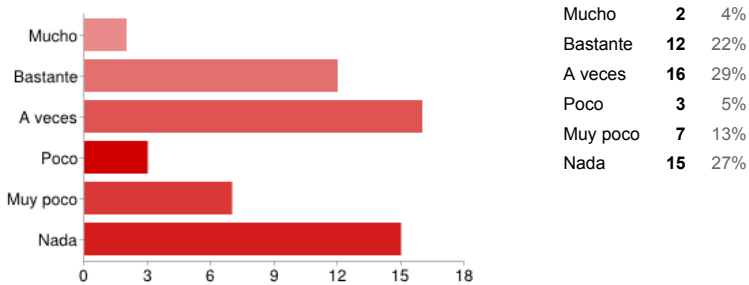
Entre amigos (españoles o no) [¿En qué ambito practicas más español?]



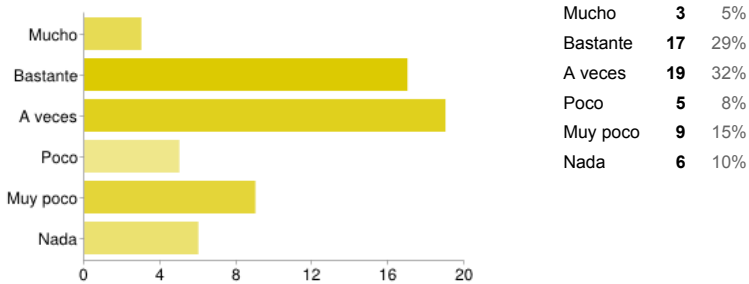
En el trabajo [¿En qué ambito practicas más español?]



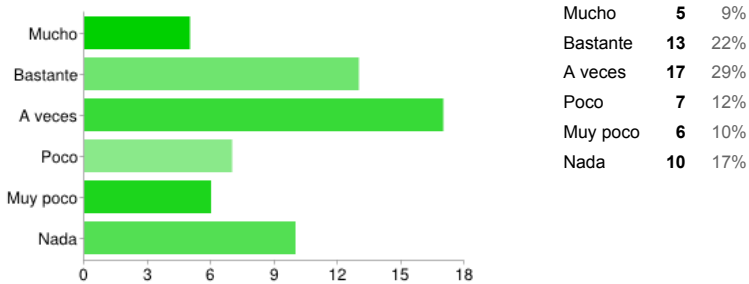
En mis estudios (bibliografía en español) [¿En qué ambito practicas más español?]



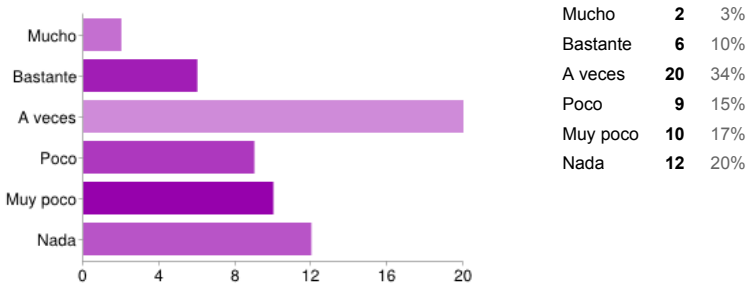
En ciertos programas, revistas, series que me gustan. Busco el español [¿En qué ámbito practicas más español?]



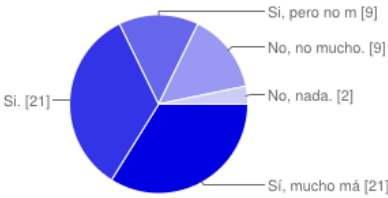
En el ocio [¿En qué ámbito practicas más español?]



Cuando salgo de fiesta o a tomar algo. [¿En qué ámbito practicas más español?]



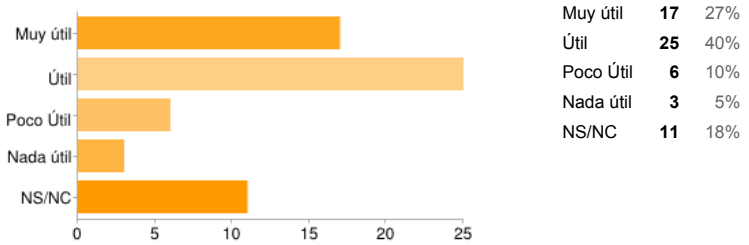
En general crees que practicas más tu español (oral, escrito, lector, etc) desde que tuviste clase?



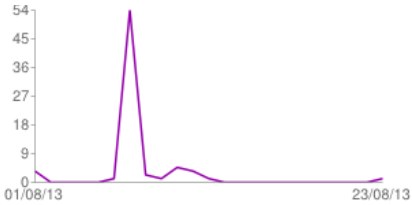
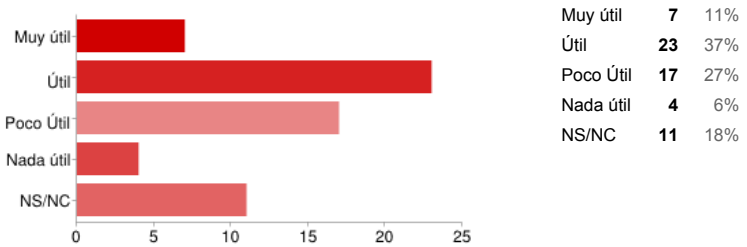
Sí, mucho más.	21	34%
Si.	21	34%
Si, pero no mucho.	9	15%
No, no mucho.	9	15%
No, nada.	2	3%

Conclusión

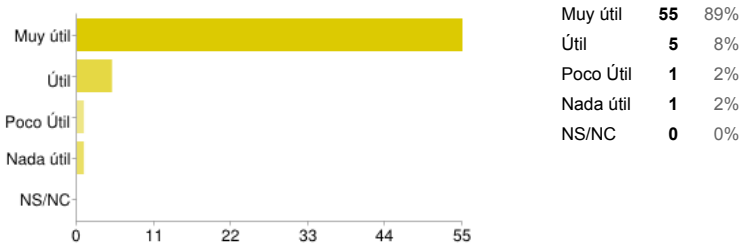
Moodle [¿Qué crees que ha sido más útil para tu nivel actual de español?]



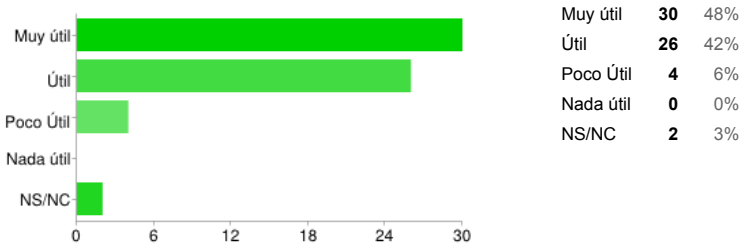
Facebook [¿Qué crees que ha sido más útil para tu nivel actual de español?]



Clases presenciales [¿Qué crees que ha sido más útil para tu nivel actual de español?]



Investigar y aprender por mi cuenta [¿Qué crees que ha sido más útil para tu nivel actual de español?]



Número de respuestas diarias

Anexo 5

Muestra de la encuesta de las plataformas

Plataformas Online en la asignatura de español (UCP)

Estudio sobre la productividad de la aplicación de plataformas formales e informales en la clase de lenguas extranjeras.

*Obligatorio

Datos personales y académicos

Todos los datos serán secretos y nunca se venderán a otras empresas o instituciones. Ningún dato será utilizado con otro fin que no sea en de la investigación.

1. **Nombre ***
Solo será utilizado en caso de disipar dudas
2. **¿Cuál es tu género? ***
Selecciona todos los que correspondan.
3. **¿Cuál era tu edad cuando cursaste español? ***
Selecciona todos los que correspondan.
4. **En qué año cursaste español y qué nota obtuviste. ***
Si no cursaste en ese año, clicla en la primera opción:"No cursé español en este año".
Marca solo un óvalo por fila.

	No cursé español en este año.	No recuerdo (suspendí)	No recuerdo (aprobé)	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2008/2009	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2009/2010	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2010/2011	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2011/2012	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2012/2013	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. **En general, ¿Crees que la nota fue justa? ***
Si participaste en varios cursos. Haz una apreciación general de todos.
Marca solo un óvalo.
6. **¿En qué asignaturas participaste? ***
Puedes marcar varias respuestas
Selecciona todos los que correspondan.
7. **¿En general qué grado de dificultad tuvo la asignatura? ***
Siendo 1- Muy fácil y 5 muy difícil
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy difícil

Plataformas

8. **¿Qué plataformas utilizasteis y cómo la valorarías?**
Marca solo un óvalo por fila.

	No lo utilicé	Muy útil	Útil	Poco útil	Inútil	Muy inútil
Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wiki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Moodle

Experiencia con la plataforma Moodle

9. **¿Utilizaste Moodle?**
Marca solo un óvalo.

<input type="radio"/> Sí	Pasa a la pregunta 10.
<input type="radio"/> No, nunca.	Pasa a la pregunta 20.
<input type="radio"/> No. No teníamos Moodle.	Pasa a la pregunta 18.

Moodle

Descripción de la experiencia con la plataforma Moodle

10. En general ¿el uso de Moodle en clase de lenguas extranjeras está justificado? *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Sí, muy justificado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	No, nada justificado

11. ¿La utilización que hicimos de Moodle estaba bien diseñada? *
- El enfoque en la clase de español que hicimos con ejercicios, materiales, foros, sumarios, etc. estaban bien diseñados
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Sí, muy bien diseñada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	No, muy mal diseñada

12. Muestra que valoración te merece cada uno de los siguientes tipo de ejercicios de Moodle. *
- ¿Cuáles crees que es el mejor y el peor ejercicio de Moodle?
- Marca solo un óvalo por fila.

	Muy útil	Útil	Poco útil	Nada útil	No recuerdo este ejercicio.
Ejercicios Hot Potatoes (vazios*)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios producción escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Glosario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de comprensión video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de comprensión audio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicio de expresión oral (podcast)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrega de los trabajos autónomos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrega del Portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Valora los componentes de Moodle *
- ¿Qué componentes valoras más o menos de Moodle?
- Marca solo un óvalo por fila.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	No estoy de acuerdo	Nada de acuerdo	NS/NC
Es bonito estéticamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es organizado, lo encuentro todo en seguida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El calendario es eficaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo tener todas mis clasificaciones online.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo corregir los ejercicios fácilmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo entregar los ejercicios cuando quiera.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me ayuda a estudiar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo contacto directo con el profesor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. ¿Crees que falta algo o quieres hacer un comentario? Escribe.

15. En general, ¿Cómo ha sido tu experiencia con Moodle? *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy buena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy mala

16. ¿Crees que la aplicación de Moodle en las clase de español ha sido positiva para aprender español? *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Mucho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nada

17. En general, ¿Crees que Moodle como plataforma online de aprendizaje positivo para aprender lenguas extranjeras? *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Mucho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy poco

¿Tienes Facebook?

18. ¿Tienes Facebook personal? *
- Marca solo un óvalo.
- ☐ Sí Pasa a la pregunta 19.
- ☐ No Pasa a la pregunta 30.

Facebook

19. ¿Agregaste a tu Facebook al Profesor? *
- ¿Añadiste a tu profesor?
- Marca solo un óvalo.
- ☐ Sí Pasa a la pregunta 21.
- ☐ No Pasa a la pregunta 29.

Nunca utilicé Moodle

Pasa a la pregunta 21.

20. ¿Por qué nunca utilizaste Moodle?
- Marca solo un óvalo.
- ☐ No lo entendía Pasa a la pregunta 18.
- ☐ No lo consideraba útil Pasa a la pregunta 18.
- ☐ No era obligatorio. Pasa a la pregunta 18.

Facebook

Descripción con la plataforma de Facebook

Pasa a la pregunta 19.

21. Cuando le añadiste, colocaste al profesor en una lista especial, por ejemplo de "profesores"? *
- Marca solo un óvalo.
- ☐ Sí
- ☐ No

22. ¿Cómo valorarías los diferentes aspectos de Facebook para tu aprendizaje de español? *
- Aunque no tuvieras "clase y facebook", puedes responder igual.
- Marca solo un óvalo por fila.

	Muy bueno.	Bueno.	Malo.	pésimo.	No he visto nada de esto.
El contacto con el profesor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El contacto con los compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las imágenes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los videos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los comentarios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los recursos generales didácticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La actualización informativa (noticias de prensa y radio).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartir información con otros compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El humor como recurso didáctico (memes, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diferentes acentos/sonidos del español en videos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La información sobre cultura y sociedad española.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. ¿Mencionarías otra ventaja o desventaja?
-

24. En general, ¿Cómo ha sido tu experiencia con Facebook del profesor? *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy buena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy mala

25. ¿Crees que la aplicación de Facebook en las clase de español ha sido algo positivo para aprender español? *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy positivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nada positivo

26. ¿Crees que utilizar Facebook es algo positivo para aprender lenguas extranjeras, en general? *
- Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy positivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nada positivo

27. ¿De qué manera participas o participaste en el facebook del profesor? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Mucho	Bastante	A veces	Casi nunca	Nunca
Hago "likes"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparto noticias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparto videos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparto chistes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hago comentarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablo por el chat con el profesor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. ¿Cada cuánto ves el perfil del profesor? *

Escribe según si tienes clases presenciales o no.

Marca solo un óvalo por fila.

	Solo cuando aparece en mi muro una actualización	Mucho	Bastante	A veces	Pocas veces	Nada.	Columna 7
Durante el año lectivo (cuando tenía clases)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Después de terminar las clases (ya sin clases presenciales)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

No uso contacto de Facebook del profesor

Pasa a la pregunta 30.

29. ¿Por qué no tienes el contacto del profesor en Facebook? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Facebook es mi vida privada y no quiero mezclarlo con la vida académica
- Pasa a la pregunta 30.
- ☐ En Facebook solo acepto amigos. Ni profesores ni gente del trabajo.
- Pasa a la pregunta 30.
- ☐ No sabía que el profesor tenía Facebook.
- Pasa a la pregunta 30.
- ☐ Otro:

Wiki

Pasa a la pregunta 30.

30. ¿Has utilizado la wiki de la clase? "Tiquismiquis" o "Nifunifa"

Marca solo un óvalo.

- ☐ No. No teníamos
- Pasa a la pregunta 35.
- ☐ Sí
- Pasa a la pregunta 31.
- ☐ No.
- Pasa a la pregunta 35.

Wiki

Uso de la wiki en clase de español

31. En general qué aspectos consideras buenos de la wiki *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy bueno	bueno	Malo	Muy malo	No sé a qué se refiere
El trabajo colaborativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poder ver el trabajo de mis compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que mis compañeros puedan ver mi trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es fácil de usar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo editar mis trabajos cuando quiera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy yo quien crea la página	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Está toda la información.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. ¿Has vuelto a manejar una wiki desde la clase de español? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Sí, varias veces.
- ☐ Sí, pocas veces.
- ☐ No, nunca más.

33. ¿Crees que la adaptación de una wiki para la clase de español fue positiva?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
Sí, mucho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No, para nada.					

34. ¿Crees que el uso de la wikis en clase de lenguas extranjeras en general es positivo?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
Sí, mucho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No, para nada.					

Clases presenciales

Descripción de los valores de las clases presenciales

35. ¿Qué valoras más de las clases presenciales de español? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Me gusta mucho	Me gusta	No es importante	No me gusta nada	NS/NC
Poder hablar libremente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuchar al profesor en español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuchar a mis compañeros en español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultar dudas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer los ejercicios del manual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. ¿Hay Otras cosas que valores?

.....

37. En general ¿Cómo ha sido tu experiencia en las clases de español? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy buena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Pésima

38. ¿Crees que las clases presenciales son más que suficientes para aprender una lengua? *

1= Poco de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
No, tenemos que investigar/estudiar fuera de la clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Es más que suficiente. No necesito más.

Elecciones

39. ¿Podrías ordenar la importancia para el aprendizaje que tienen los diferentes contextos? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy importante.	Importante.	Poco importante.	Nada importante.	NS/NC
Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook y Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clases presenciales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Si pudieses eliminar una opción ¿cuál sería? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Moodle
- ☐ Facebook y Twitter
- ☐ Clases presenciales.

41. En qué contexto te sientes más comfortable? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy comfortable.	Comfortable	Poco comfortable	Nada comfortable
Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clases presenciales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. ¿Qué plataformas tuviste?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Solo Moodle Pasa a la pregunta 45.
- ☐ Moodle y Facebook Pasa a la pregunta 43.
- ☐ Moodle y Wiki Pasa a la pregunta 44.
- ☐ Solo Wiki Pasa a la pregunta 45.
- ☐ Ninguna Pasa a la pregunta 45.

Moodle o Facebook

43. Elige qué plataforma prefieres *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Moodle
- ☐ Facebook

Wiki y Moodle

Pasa a la pregunta 45.

44. Elige qué plataforma prefieres *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Wiki
- ☐ Moodle

Ahora en Español

Pasa a la pregunta 45.

45. ¿Estudias español actualmente? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, en la Universidad Católica
- ☐ Sí, en una academia privada.
- ☐ Sí, con un profesor particular.
- ☐ No.
- ☐ Otro:

A partir de ahora, en el caso de que aún estés estudiando español, di si

tienes contacto en español sin tener en cuenta las clases actuales.

¡Importate!

46. ¿Sigues teniendo contacto con el español?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, pero igual que antes de las clases.
- ☐ Sí. Sigo estudiando español en un escuela/academia, etc..
- ☐ Sí. Más que antes de las clases.
- ☐ Sí, pero muy poco.
- ☐ No.

47. ¿Qué haces más habitualmente?

Marca solo un óvalo por fila.

	Mucho	Bastante	A veces	Poco	Muy poco	Nunca
Oír radio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer periódicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver televisión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver videos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer en facebook o twitter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer en páginas web.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. ¿Hay otras cosas que hagas en español?

Ej: Busco informaciones en wikipedia.

.....

49. ¿En qué ambito practicas más español?

Marca solo un óvalo por fila.

	Mucho	Bastante	A veces	Poco	Muy poco	Nada
Entre amigos (españoles o no)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En mis estudios (bibliografía en español)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En ciertos programas, revistas, series que me gustan. Busco el español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el ocio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando salgo de fiesta o a tomar algo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. En general crees que prácticas más tu español (oral, escrito, lector, etc) desde que tuviste clase? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, mucho más.
- ☐ Si.
- ☐ Si, pero no mucho.
- ☐ No, no mucho.
- ☐ No, nada.

Conclusión

51. ¿Qué crees que ha sido más útil para tu nivel actual de español? *

Marca solo un óvalo por fila.

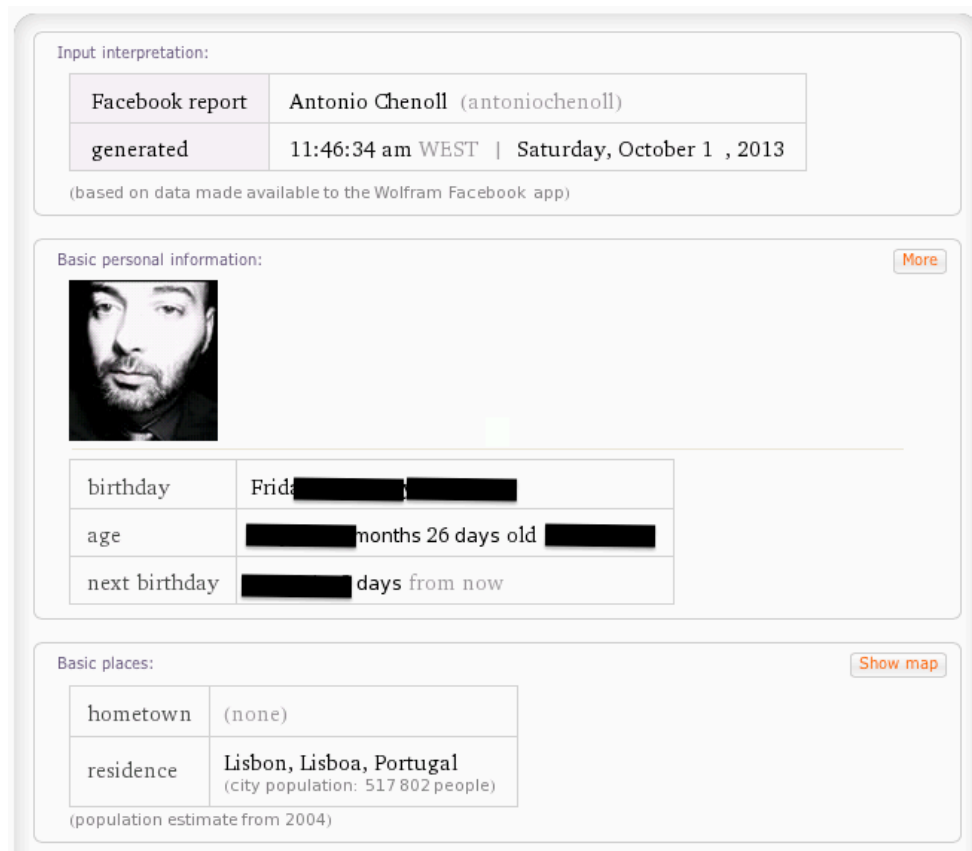
	Muy útil	Útil	Poco Útil	Nada útil	NS/NC
Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clases presenciales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Investigar y aprender por mi cuenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Con la tecnología de
Google Drive

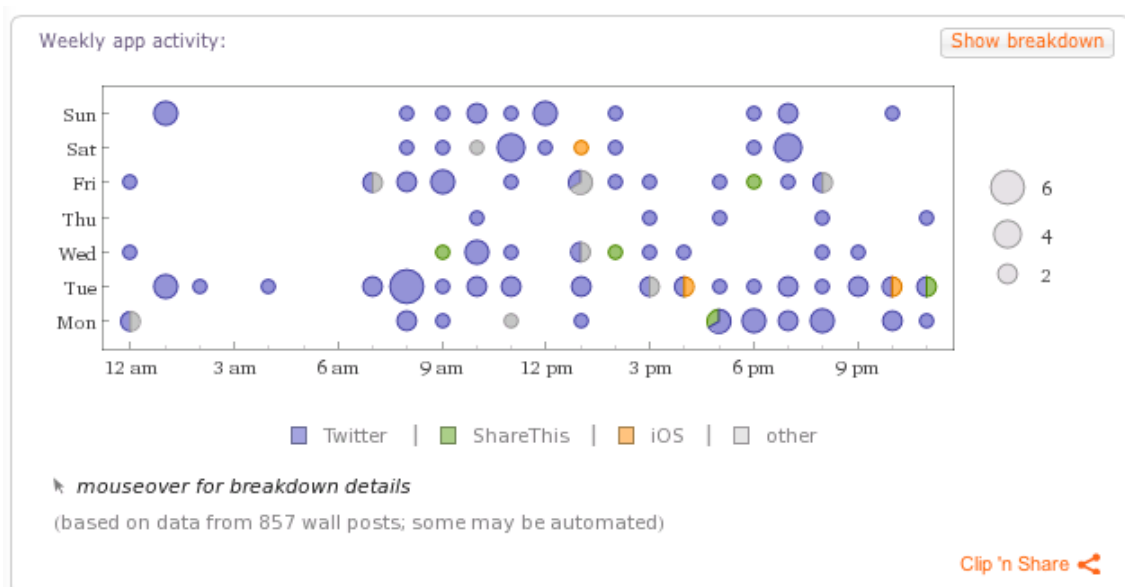
Anexo 6

Análisis del perfil docente (Captura de Pantallas)

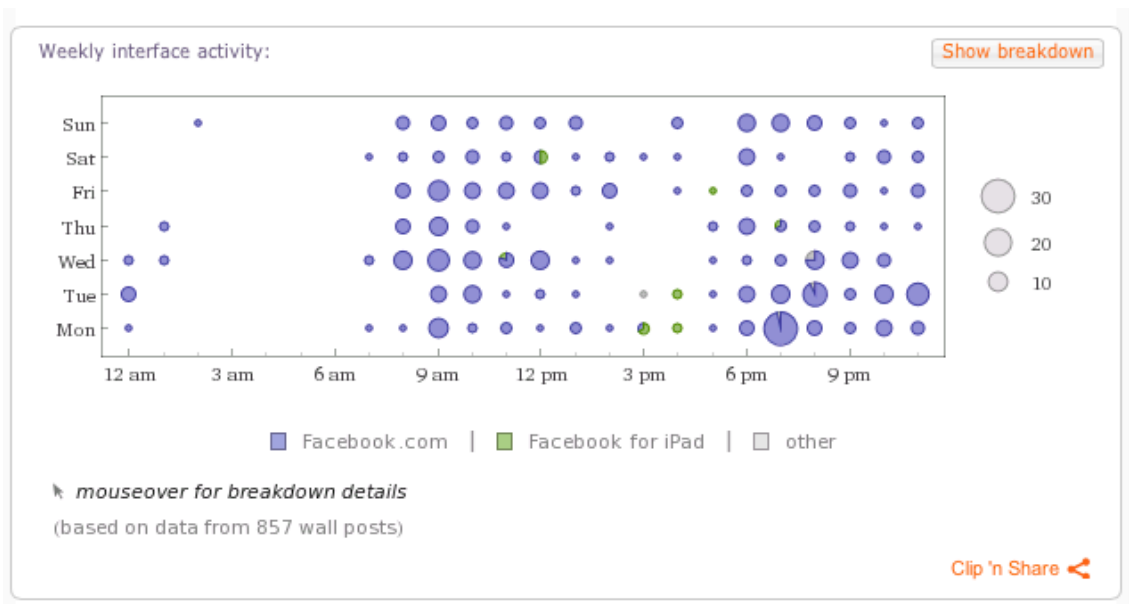
Estadística uso de Facebook
(Extraídas de <http://www.wolframalpha.com> en septiembre de 2013)



Información del perfil utilizado en el curso



Entrada semanal al perfil



Utilización del perfil utilizado en el curso

Photos: [Show history](#) [More](#)

Photo posting information:

owned albums	7
owned photos	66
average people tagged	0.03 people/photo

(based on photos uploaded since 10/04/2009)

Most liked photo:



caption	Aissss, algunas mujeres te pueden cambiar la vida. A unas las eliges otras te eligen y otra son tus hijas... Espero que digáis lo guapa y hermosa que es... ;-) (ise dice enhorabuena!)
date added	18/12/2012 (≈ 10 months ago)
album	Timeline Photos
number of likes	187

(based on photos uploaded since 10/04/2009)

Entrada con más "Me gusta"

(based on photos uploaded since 10/04/2009)

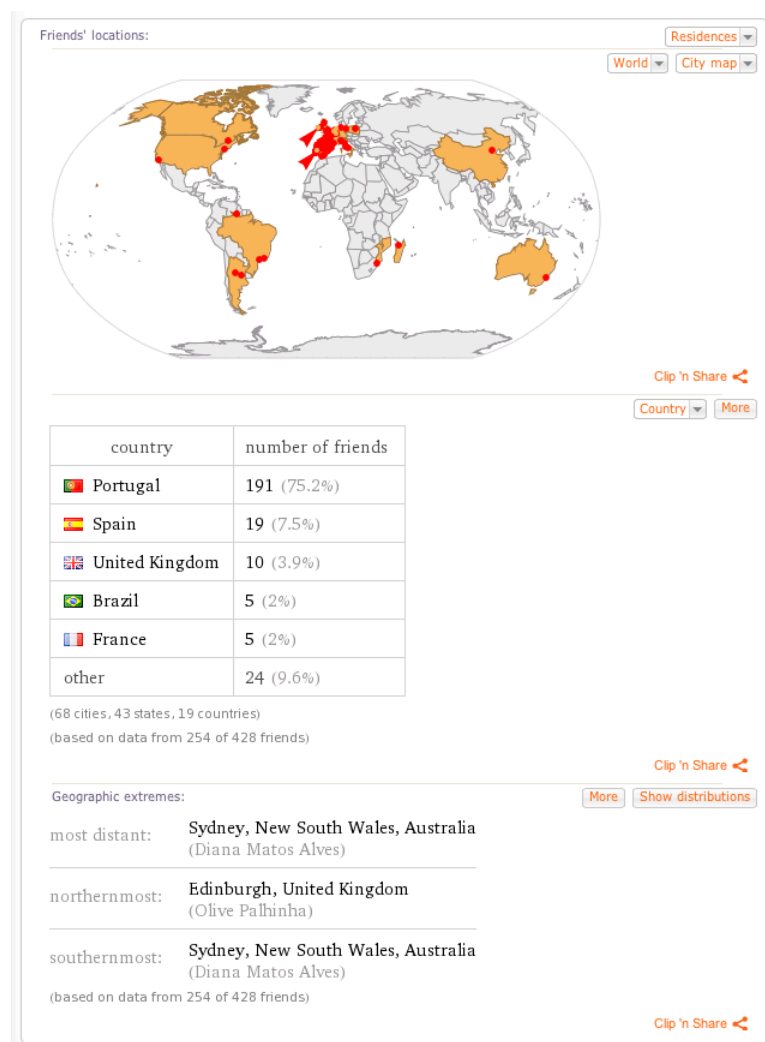
Most commented on photo:



caption	Aissss, algunas mujeres te pueden cambiar la vida. A unas las eliges otras te eligen y otra son tus hijas... Espero que digáis lo guapa y hermosa que es... ;-) (ise dice enhorabuena!)
date added	18/12/2012 (≈ 10 months ago)
album	Timeline Photos
number of comments	84

(based on photos uploaded since 10/04/2009)

Entrada con más comentarios



Distribución por países de los perfiles de los alumnos

Word frequencies:

Significant words

More words

que (210) | en (179) | no (119) | del (63) | español (49) | os (49) | qué (46) | más (44) | si (40) | hoy (35) | ...

(excluding "a", "he", "for", etc.)

(based on data from 857 wall posts)

Word cloud:

Full size

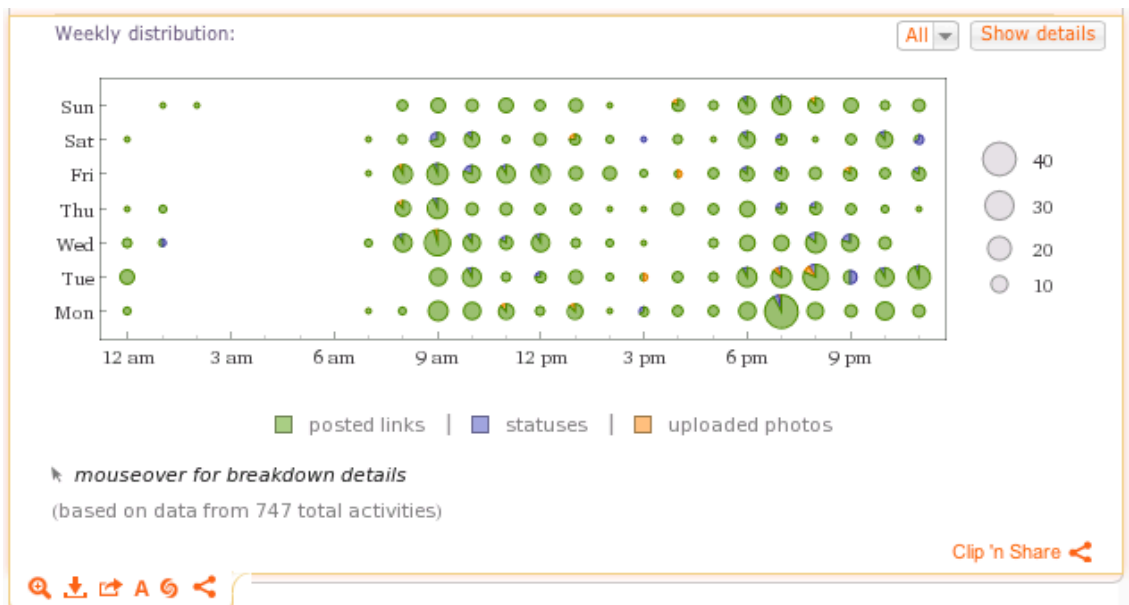
Significant words

ALUMNOS CINE CLASES CREO DESDE ESTO HECHO MENOS MIS VA
HEMOS MADRID NUNCA CLÁSICO SABÉIS BUENA CHAVALES
TODOS CANCIÓN ESPAÑOLES MAÑANA PELÍCULA COSAS
VIA CÓMO CLASE HA HACER TIENE TODO ASI
JOSÉ HAY MUY ESTA HABLANDO SÉ FIN
ESPAÑA SI HOY COMO AQUÍ DA
QUE EN QUÉ NO OS
AMOR BUENO HE MI
ESPAÑOL MÁS DEL DÍA
AL YA ESTE PERO TAMBIÉN MEJOR
SÍ SOLO BECAS GUSTA BARÇA VEZ VIDA
VER MOODLE SER QUIÉN MUCHO TIEMPO AÑOS
ALGUIEN LISBOA TAL BIEN CUANDO DOS HABLADO
ERA GRACIAS MAL SIEMPRE VOSOTROS VOY AHORA ALGO
MUNDO PARECE RICARDO VISTO CERVANTES ENTRE ESO ESTAS

(excluding "a", "he", "for", etc.)

(based on data from 857 wall posts)

Palabras más utilizadas en las actualizaciones de estado



Distribución semanal de enlaces, actualizaciones y fotos subidas.

Most liked post:

Aissss, algunas mujeres te pueden cambiar la vida. A unas las eliges otras te eligen y otra son tus hijas... Espero que digáis lo guapa y he...



(≈ 10 months ago | 187 people like this)



post:






Aissss, algunas mujeres te pueden cambiar la vida. A unas las eliges otras te eligen y otra son tus hijas... Espero que digáis lo guapa y he...



(≈ 10 months ago | 84 comments)

Top commenters:






[More](#)

Ricardo Raposo Lopes  (77) | José Paiva  (71)
) | Sofia Correia  (41) | Filipe Dos Santos Almeida
 (29) | Wojtek Sarnecki  (22) | ...

[Definition »](#)

Top post sharers:

[More](#)

Ricardo Raposo Lopes  (76) | Inês Rodrigues  (11) |
Miriam Andrade  (9) | João Pedro Magalhães Rodrigues  (8) | Ana
Cláudia  (8) | ...

[Definition »](#)

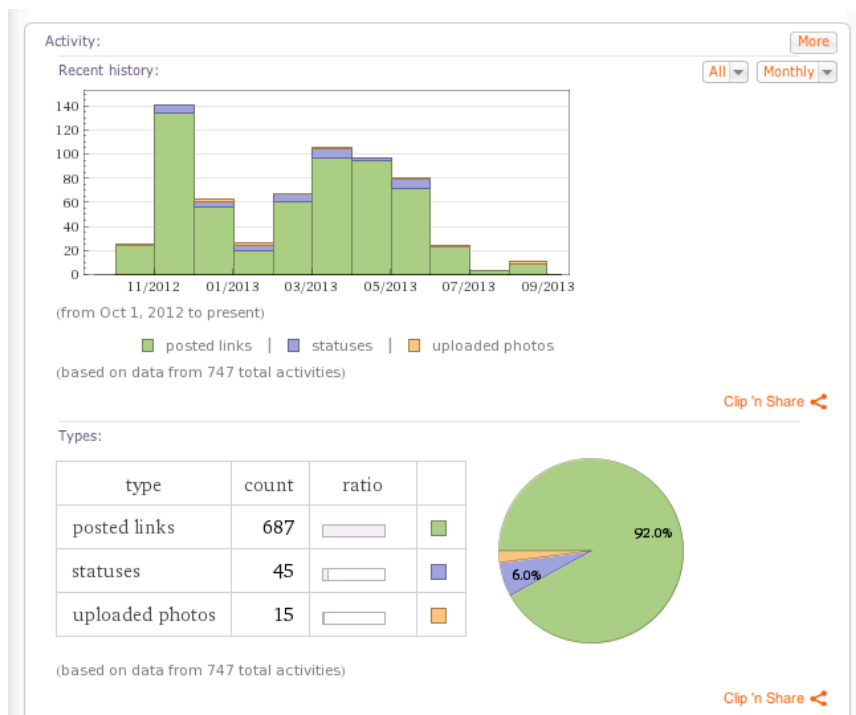
Contactos que realizan más comentarios al perfil

Post statistics:

[Show history](#)

analyzed posts	857
total likes	3083 (average: 3.6 per post)
total comments	1062 (average: 1.24 per post)
average post length	8.11 words 68.49 characters

Estadística total de actualizaciones, “me gusta”, comentarios y media de número de palabras utilizadas en cada actualización.



Actividad total

II) BIBLIOGRAFÍA.

- Abbagnano, N. (1985). *Historia de la Filosofía* (Vol. 3). Barcelona: Hora.
- Adaime, I., Arribas Urrutia, A., Balestrini, M., Ciuffoli, C., Cobo Romaní, J., Gruffat, C., et al. (2010). *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad*. (I. Adaime, A. Piscitelli, & I. Binder). Madrid: Editorial Ariel.
- Adell, Jordi, & Linda Castañeda Quintero. 2010. "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): Una Nueva Manera de Entender El Aprendizaje." En *Claves para la Investigación en Innovación y Calidad Educativas. La Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las Aulas. Stumenti Di Ricerca Per L'innovazioni E la Qualità in Ámbito Educativo. La Tecnologie Dell'informazione E Della Comunicaciones E L'interculturalità Nella Scuola*, edited by R Roig Vila and M Fiorucci. Alcoy: Marfil-Roma TRE Università degli studi.
- Aguaded Gómez, J. I., & Sánchez Carrero, J. (2013). El Empoderamiento Digital de Niños y Jóvenes a Través de la Producción Audiovisual. *AdComunica. Revista de Estrategias, Tendencias E Innovación en Comunicación*, (5), 175–195.
- Alonso, C. M., Honey, P., & Gallego Gil, D. J. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. (Mensajero) (6 ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Anderson, J., & Anderson, B. (1993). The Myth of Persistence of Vision Revisited. *Journal of Film and Video*, 45(1), 3–12.
- Anderson, P. (2007). *What Is Web 2.0?: Ideas, Technologies and Implications for Education*. (pp. 1–64). JISC Technology and Standards Watch.
- Andrade Lotero, L. A. (2012). Teoría de la Carga Cognitiva, Diseño Multimedia y Aprendizaje: Un Estado del Arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 75–92.
- Arangüena, L. C. (2011). *Anatomía de la Mente: Emoción, Cognición y Cerebro*. Madrid: Piramide Ediciones.

- Ardila, A. (2005). *Las Afasias*. Guadalajara (JL): Universidad de Guadalajara.
- Argilaga, M. T. A. (1989). Confrontación Epistemológica Entre Conductismo y Psicología Cognitiva y sus Repercusiones Metodológicas. *Estudios de Psicología*, (37), 77–104.
- Arnheim, R., & Fernández-Campoamor, M. L. B. (2002). *Arte y Percepción Visual: Psicología del Ojo Creador*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arnold, J. (2000). *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas*. (J. Valero). Madrid: Cambridge University Press.
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1), 1–8.
- Ausubel, D. P., & Fitzgerald, D. (1961). Meaningful Learning and Retention: Intrapersonal Cognitive Variables. *Review of Educational Research*, 31, 500–510.
- Aydin, S. (2012). A Review of Research on *Facebook* as an Educational Environment. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 1093–1106.
- Álvarez Diaz de León, G., Molina Avilés, J., Monroy Nasr, Z., & Bernal Álvarez, Y. (2013). *Historia de la Psicología* (2nd ed.). México D.F.: UNAM.
- Álvarez, D. (Ed.). (2012). *Los PLE Son para El Verano*. Extraído de <http://e-aprendizaje.es> [Consultado el 6 de diciembre de 2013]
- Baasch, D., Chalfin Coutinho, M., Da Rosa Tolfo, S., & Soares Cugnier, J. (2010). Sentidos y Significados del Trabajo: Un Análisis con Base en Diferentes Perspectivas Teóricas y Epistemológicas en Psicología. *Universitas Psychologica*, 10(1), 175–188.
- Baddeley, A. D. (1997). *Human Memory: Theory and Practice*. Hove: Psychology Press.
- Baker, C. L. (1979). Syntactic Theory and the Projection Problem. *Linguistic Inquiry*, 10(4), 533–581.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria Humana: Investigación y Teoría. *Psicothema*, 4, 705–723.

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Baralo, M. (1995). Adquisición y/o Aprendizaje del Español/LE (pp. 63–68). Presentado en las Actas del VI Congreso ASELE.
- Barroso Martín, E. (2008). *Creación de Entornos Adaptativos Móviles: Recomendación de Actividades y Generación Dinámica de Espacios de Trabajo Basadas en Información Sobre Usuarios, Grupos y Contextos*. (R. M. Carro Salas). Universidad Autónoma de Madrid.
- Barujel, A. G. (2005). El Uso de Weblogs en la Docencia Universitaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 9–24.
- Benenzon, R. (1988). *Teoria da Musicoterapia: Contribuição ao Conhecimento do Contexto Não-Verbal*. (A. S. De Uricoea) (3rd ed.). São Paulo: Summus editorial.
- Bergado-Rosado, J. A., & Almaguer-Melian, W. (2000). Mecanismos Celulares de la Neuroplasticidad. *Revista de Neurología*, 31(11), 1074–1095.
- Berners-Lee, T. (1996). WWW: Past, Present, and Future. *Computer*, 29(10), 69–77.
- Bloomfiel, L. (1942). Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. *Linguistic Society of América; Waley Press*, 1–16.
- Boneu, Josep M. (2007). “Plataformas Abiertas de E-Learning para el Soporte de Contenidos Educativos Abiertos.” *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 4 (1): 36–47.
- Botvinick, M. M., & Cohen, J. J. (1998). Rubber Hands “Feel” Touch That Eyes See. *Nature*, 391(6669), 756–756.
- Brattro, A. M., & Denham, P. J. (1997). *La Educacion Digital: Una Nueva Era del Conocimiento* (pp. 1–139). Buenos Aires: EMECE.
- Brennan, J. F. (1999). *Historia y Sistemas de la Psicología* (5 ed.). México: Prentice Hall.

- Briz Gómez, A. (2000). *¿Cómo se Comenta un Texto Coloquial?* Barcelona: Editorial Ariel.
- Broca, P. (1861). Remarques Sur le Siège de la Faculté du langage Articulé, Suivies D'une Observation D'Aphémie (Perte de la Parole). *Bulletin de la Société Anatomique*, 330–357.
- Brooks, N. H. (1960). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. Brace: Harcourt.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruer, J. T. (1997). Education and the Brain: A Bridge Too Far. *Educational Researcher*, 26(8), 4–16.
- Burgos, D. (2006, April 20). *Estudio de la Estructura y del Comportamiento de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje no Formal sobre Estandarización del E-learning*. (G. Salvat Martinrey). Universidad Europea de Madrid, Madrid.
- Burunat, E., & Arnay, C. (1987). Pedagogía y Neurociencia. *Educar*, 87–94.
- Caine, R. N., Caine, G., Klimek, K. J., & McClintic, C. (2008). *12 Brain/Mind Learning Principles in Action: Developing Executive Functions of the Human Brain*. (R. N. Caine) (2nd ed.). London: SAGE Publications Limited.
- Calvert, G. A., Calvert, G. A., Spence, C., Spence, C., Stein, B. E., & Stein, B. E. (2004). *The Handbook of Multisensory Processes*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Cancino, H., Rosansky, E. J., & Schumann, J. H. (1975). The Acquisition of the English Auxiliary by Native Spanish Speakers. *TESOL Quarterly*, 9(4), 421–430.
- Caravantes, A. (2013). ► *Introducción a los MOOC: Cursos Online Masivos en Abierto*. Instituto de Ciencia de la Educación (UPM).
- Carr, N. (2008, March 14). Is Google Making Us Stupid?: *What the Internet Is Doing to Our Brains*. *The Atlantic*.

- Cassany, D. (2000). De lo Analógico a lo Digital. El Futuro de la Enseñanza de la Composición. *Lectura y Vida*, (4), 6–15.
- Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y Escribir en la Red*. Barcelona: Anagrama.
- Cejudo, M. D. C. L. (2013). Aprendizaje Autorregulado y PLE. *Edmetec*, 2(1), 63–79.
- Chang, D., Dooley, L., & Touvinem, J. E. (2002). Gestalt Theory in Visual Screen Design — A New Look at an Old Subject. (pp. 5–12). Presentado en el 7th Conference on Computers in Education (WCCE'01), Copenhagen.
- Chenoll Mora, A. (2009). Elige Tú para que lo Veamos Nosotros: Estilos de Aprendizaje y Web 2.0. Presentado en el XVIII Encuentro Práctica ELE, Barcelona.
- Chenoll Mora, A. (2013). *El Desarrollo de la Competencia Oral en Internet: Procesos, Recursos y Aplicaciones en el Aula*. (pp. 202–215). Presentado en el V Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal, Aveiro. Extraído de <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/ActasVcongresoELEPortugal.pdf> [Consultado el 6 de diciembre de 2013]
- Cherry, E. C. (1953). Some Experiments on the Recognition of Speech, with One and with Two Ears. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 25(5), 975.
- Chomsky, N. (1955). Logical syntax and semantics: Their linguistic relevance. *Language*, 36–45.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures* (2nd ed.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26–58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflexiones Acerca Del Lenguaje: Adquisiciones De Las Estructuras Cognoscitivas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Chomsky, N. (1989). *El Conocimiento del Lenguaje: Su Naturaleza, Origen y Uso* (E. Bustos Guadaño) (1st ed.). Madrid: Alianza Editorial Sa.

- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind* (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Churchill, A. (2004). *Ensuring Quality in Online Higher Education Courses*. Massachusetts: University of Massachussets: Center for Education Policy.
- Clark, J., & Paivio, A. (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210.
- Cobo Romani, J., & Moravec, J. W. (Eds.). (2011). *Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 1–244). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cobo Romani, J., & Pardo Kuklisnki, H. (2008). *Planeta web 2.0* (pp. 1–140). Barcelona: Grup de Recerca d'interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flasco México. Extraído de <http://www.planetaweb2.net/> [Consultado el 6 de diciembre de 2013]
- Colás Bravo, P. (2003). Internet y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. *Comunicar*, 20, 25.
- Conner, M. (2013). Informal Learning. Retrieved 1997, from <http://marciaconner.com/resources/informal-learning>
- Consejo de Europa. (Ed.). (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. (Instituto Cervantes, Trad.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the Anywhere/Anytime Possibilities for Learning in the Age of Digital Media*. (E. Quintana). University of Illinois Press. Extraído de http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf [Consultado el 6 de diciembre de 2013]
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161–170.

- Cormode, G., & Krishnamurthy, B. (2008). Key Differences Between Web 1.0 and Web 2.0. *First Monday*, 13(6).
- Crespo, N., & Manghi, D. (2005). Propiedades Cognitivas e Intersubjetivas de la Comprensión del Lenguaje Oral: Posibles Elementos para un Modelo. *Revista Signos*, 38(59).
- Cross, J. (2007). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Cross, S. (2013). Evaluation of the OLDS MOOC Curriculum Design Course: Participant Perspectives, Expectations and Experiences. OLDS MOOC Project. *Milton Keynes*.
- Csebourne, I., Davies, D. C., Fernandes, D. M., & Norma, D. N. (2012). *Assessing the Accuracy and Quality of Wikipedia Entries Compared to Popular Online Encyclopaedias: A preliminary comparative study across disciplines in English, Spanish and Arabic*. upload.wikimedia.org. Brighton, UK: Epic.
- Cuenca, M. J., & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva* (4 ed.). Barcelona: Editorial Ariel.
- Da Costa Pinto, A. (2003). O Impacto Das Emoções Na Memória. *Psicologia, Educação E Cultura*, 215–240.
- Dawkins, R. (1986). *El Gen Egoísta*. Barcelona: Salvat Editores.
- De Diego, B. M. J. (1996). El Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras Basado en la Tecnología Multimedia. Proyecto de Investigación del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Didáctica*, 8, 45–55.
- De Waard, I., Koutropoulos, A., Özdamar Keskin, N., Abajian, S. C., Hogue, R., Rodriguez, C. O., & Gallagher, M. S. (2011). Exploring the MOOC Format as a Pedagogical Approach for mLearning. *Proceedings From mLearn 2011*, n.d.
- DeHaan, J. W. (2005). Acquisition of Japanese as a Foreign Language Through a Baseball Video Game. *Foreign Language Annals*, 38(2), 278–282.

- Dellarocas, C., & Van Alstyne, M. (2013). Money Models for MOOCs: Considering New Business Models for Massive Open Online Courses. *Communications of the ACM*, 56(8), 25–28.
- Diamond, M. C. (2001). Response of the Brain to Enrichment. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 73(2), 211–220.
- Domínguez, D. A. (2006). Aprendizaje Entre Adultos. *Teré: Revista de Filosofía y Socio-Política de la Educación*, (3), 43–48.
- Domjan, M. (2010). *Principios de Aprendizaje y Conducta*. México D.F.: Cengage Learning México.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on Meaning and Learning Networks* (pp. 493–557). National Research Council Canada.
- Downes, S. (2007, February 3). What Connectivism Is. *Half an Hour*. Retrieved October 13, 2013, from <http://halfanhour.blogspot.co.uk/2007/02/what-connectivism-is.html>
- Dronkers, N. N., & Ogar, J. J. (2004). Brain Areas Involved in Speech Production. *Brain*, 127(7), 1461–1462.
- Duero, D. G. (2009). La Gestalt como Teoría de la Percepción y como Epistemología: Aportes y Desarrollos. *Investigaciones Históricas en Psicología.*, 1–35.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1973). Should We Teach Children Syntax? *Language Learning*, 23(2), 245–258.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning*, 24(1), 37–53.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1975a). A New Approach to Discovering Universal Strategies of Child Second Language Acquisition. En D. P. Dato, (pp. 209–235). Presentado en el Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1975, Washington D.C.: Georgetown University School on Languages and Linguistics.

- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1975b). Creative Construction in Second Language Learning and Teaching. En M. K. Burt & H. C. Dulay, (pp. 21–22). Presentado en el TESOL '75: New Directions in Second Language Learning, Teaching, and Bilingual Education: Selected Papers from the Ninth Annual TESOL Convention. Los Ángeles, California. March 4-9, Washinton DC.
- Duran, R. A., & Estay-Niculcar, C. A. (2012). Estudio Comparativo Sobre Competencias Genéricas en Modalidad Presencial y Virtual en un Curso de Pregrado de la Universidad Tecnológica de Panamá. *Actualidades Investigadas en Educación*, 12(2), 1–32.
- Edward Garret, H. (1958). *Las Grandes Realizaciones en la Psicología Experimental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Elogia, IAB. (2013). *IV Estudio Anual Redes Sociales*. *iabspain.net*. Iab- Spain Research.
- Ertmer, P., and Newby T.. 1993. “Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: Una Comparación de Los Aspectos Críticos desde la Perspectiva del Diseño de Instrucción.” *Performance Improvement Quarterly* 6 (4): 50–72.
- Ezquerro, Á. O. (2012). La Importancia de la Memoria de Trabajo en el Aprendizaje de una Segunda Lengua: Estudio empírico y planteamiento didáctico. *Redele*, nº24. 22 pp.
- Fernández-Pampillón Cesteros, A. (2010). Las Plataformas *E-Learning* para la Enseñanza y el Aprendizaje Universitario en Internet. En las *Plataformas de Aprendizaje. del Mito a la Realidad* (Biblioteca Nueva. pp. 45–73). Universidad Complutense de Madrid.
- Fisher, K. S.-G. A. M. M. (1999). Gestalt Theory: A Foundation for Instructional Screen Design. *Journal of Educational Technology Systems*, 27(4).
- Fodor, J. A. (1986). *La Modularidad de la Mente: Un Ensayo Sobre la Psicología de las Facultades*. (J. E. García-Albea). Madrid: Ediciones Morata.

Fodor, J. A. (2001). *The Mind Doesn't Work that Way*. MIT Press.

Freixo Nunes, J. (2013). *Impacto da Utilização das TIC Na Gestão Pedagógica do Ensino Secundário no Colégio Manuel Bernardes : Estudo de Caso “Projecto SaD” (SaD - Secundário a Distância)*. En M. Do Rosario Almeida. Lisboa Universidade Aberta.

Fumero, A., Roca, G., & Sáez Vacas, F. (2007). *Web 2.0*. Fundación Orange.

Gadotti, M. (1998). *Historia de las Ideas Pedagógicas*. (N. Alfaro) (1st ed.). México D.C.: Siglo Veintiuno Editores.

Gaete, A. (2013). ¿Es Sostenible el Constructivismo Radical? *Cinta Moebio*, (46), 1–8.

Gallardo, S. C. H. (2007). El Constructivismo Social como Apoyo en el Aprendizaje en Línea. *Apertura*, 7(7), 46–62.

Gallego Rodríguez, A., & Álvarez, M. G. (2003). Estilos de Aprendizaje y E-Learning: Hacia un Mayor Rendimiento Académico. *RED Revista de Educación a Distancia*, (7), 1–10. Extraído de <http://www.um.es/ead/red/7/estilos.pdf> [Consultado el 6 de diciembre de 2013]

Gallese, V., Fadiga, L., Fagssi, L., & Rizzolatti, G. (1995). Action Recognition in the Premotor Cortex. *Brain*, 119(2), 503–609.

García Aretio, L. (2004). Aprendizaje Móvil, M-Learning. *Editorial del BENED*, 1–3.

García Garccía, E. (2005). Teoría de la Mente y Desarrollo de las Inteligencias. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 8(1), 5–54. Extraído de <http://eprints.ucm.es/5553/> [Consultado el 6 de diciembre de 2013]

Garita Figueireido, R., & Garita Figueireido, R. (2010). Modelos y Teorías Computacionales de la Memoria Humana. *Revista Educación*, 75–94.

Garrido, C. C. (2003). El Rol del Profesor en la Transición de la Enseñanza Presencial al Aprendizaje «on Line». *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21, 49–55.

- Genesee, F. (2000). Brain Research. Implications for Second Language Learning. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistic*, 5.
- Gibaldi, C. (2013). Will Moocs Eventually Go for the Money? Let's Hope Not (pp. 4084–4085). Presentado en INTED2013 Proceedings, IATED.
- Gikas, J., & Grant, M. M. (2013). Mobile Computing Devices in Higher Education: Student Perspectives on Learning with Cellphones, Smartphones & Social Media. *The Internet and Higher Education*, 19, 18–26.
- Giles, J. (2005). Internet Encyclopaedias Go Head to Head. *Nature*, 438(7070), 900–901.
- Givón, T. (1979). On Understanding Grammar. *Academic Press*, 379.
- Givón, T. (1985). Function Structure and Language Acquisition. En D. Slobin, *The cross Linguistic Study os Language Acquisition* (Vol. 2, pp. 1005–1028). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Givón, T. (2001). *Syntax: A Functional-Typological Introduction I* (Vol. 1). Amnsterdam: John Benjamins Publishing.
- Goldstein, I., & Papert, S. (1977). Artificial Intelligence, Language, and the Study of Knowledge. *Cognitive Science*, 1(1), 84–123.
- Gómez, J. L. E., Espinosa, R. S. C., & Albajes, L. S. (2011). Video Games as a Cognitive Resource. *Audio, Transactions of the IRE Professional Group on*, 1–6.
- González Carratalà, V., & González Carratalà, V. (2012). de Génova 2001 a El Cairo 2011: Un Apunte Sobre las Redes Sociales como Contraplano del Discurso Hegemónico (Televisivo). *Bocc.Ubi.Pt*. Retrieved September 8, 2013, from <http://www.bocc.ubi.pt/pag/carratala-victor-2013-genova-el-cairo.pdf>
- Gordon, I. E. (2004). *Theories of Visual Perception*. New York: Psychology Press.
- Graf, S., & List, B. (2005). An Evaluation of Open Source E-Learning Platforms Stressing Adaptation Issues. *Audio, Transactions of the IRE Professional Group on*, 163–165.

- Graham, L. (2008). Gestalt Theory in Interactive Media Design. *Journal of Humanities & Social Sciences*, 2(1).
- Hager, P. J., & Halliday, J. (2007). *Recovering Informal Learning*. Dordrecht: Springer.
- Harel, I. E., & Papert, S. E. (1991). *Constructionism*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Harris, D. (2008). *Web 2.0 Evolution Into the Intelligent Web 3.0: 100 Most Asked Questions on Transformation, Ubiquitous Connectivity, Network Computing, Open Technologies, Open Identity, Distributed Databases and Intelligent Applications*. Australia: Emereo.
- Hendel-Giller, R. (2010). The Neuroscience of Learning. A New Paradigm for Corporate Education. *The Marits Institute White Paper*.
- Hendrickson, J. M. (2011). The Treatment of Error in Written Work. *The Modern Language Journal*, 64(2), 216–221.
- Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los Métodos de Enseñanza de Lenguas y las Teorías de Aprendizaje. *Encuentro. Revista de Investigación E Innovación en la Clase de Idiomas*, (11), 141–153.
- Hessen, J., & Gaos, J. (1972). *Teoría del conocimiento*. (J. Gaos). Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Hoffman, B. (2005). *Informal Learning*. Alexandria: American Society for Training and Development.
- Hopper, P. (1987). Emergent Grammar. *Berkeley Linguistics Conference (BLS)*, 13, 139–157.
- Horton, W., & Mayer, R. E. (2008). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning* (2nd ed.). San Francisco: Pfeiffer.
- Hull, C. L. (1951). *Essentials of Behavior*. Yale University Press, 145.
- Ingram, J. C. L. (2007). *Neurolinguistics: An Introduction to Spoken Language Processing And It's Disorders*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Iriarte, J. E. R. (2012). *Objetos de Aprendizaje en Modalidad Presencial*. Saarbrücken: Editorial Academia Española.
- Jensen, E. (2000). Brain-based Learning: A Reality Check. *Educational Leadership*, 57(7), 76–80.
- Jessell, T. M., Kandel, E. R., & Schwartz, J. H. (1997). *Neurociencia y Conducta*. (P. Herreros de Tejada Macua). Madrid: Prentice Hall.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.
- Johnson, W. L., & Wang, N. (2007). Experience with Serious Games for Learning Foreign Languages and Cultures. Presentado en las Actas de SimTecT Conference. Australia.
- Jones, V., & Jo, J. H. (2004). Ubiquitous Learning Environment: an Adaptive Teaching System Using Ubiquitous Technology. En R. C. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, & R. Phillips, (pp. 468–474). Presentado en the Beyond the Comfort Zone: Actas del 21ª Conferencia ASCILITE.
- Jou, B. (2009). Blogs, ¿Para Qué? *MarcoELE: Revista de Didáctica*, (8), 1–6.
- Juanes de Toledo, B, and J Ruiz-Canela Cáceres. 2008. “¿Es Tan Efectivo el Aprendizaje por Internet como el Aprendizaje Presencial?.” *Evidencias en Pediatría* 4 (4). Asociación Española de Pediatría: 12.
- Keegan, D. (2005). The Incorporation of Mobile Learning Into Mainstream Education and Training (pp. 1–17). Presentado en el World Conference on Mobile Learning., Cape Town.
- Kellogg, S. (2013). Online Learning: How to Make a MOOC. *Nature*, 499(7458), 369–371.

- King, D. B., Wertheimer, M. (2005). *Max Wertheimer and Gestalt Theory*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2011). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Amsterdam: Routledge.
- Koffka, K. (1922). Perception. *Psychological Bulletin*, 19, 531–585.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1–13.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). Accounting for Child-Adult Differences in Second Language Rate and Attainment. *National Clearinghouse for English Language Acquisition*, 202–226.
- Krashen, S. (1991). The Input Hypothesis: An Update. *Linguistics and Language Pedagogy: the State of the Art*, 409–431.
- Krashen, S., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach*. New York: Pergamon.
- Krashen, S., Bailey, N., & Madden, C. (1974). Is There a “Natural Sequence” in Adult Second Language Learning? *Language Learning*, 24(2), 235–243.
- Krashen, S., Houck, N., Giunchi, P., Bode, S., Birnbaum, R., & Strei, G. (1977). Difficulty Order for Grammatical Morphemes for Adult Second Language Performers Using Free Speech. *TESOL Quarterly*, 11, 338–341.
- La Barrena, De, M. L., & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su Importancia en Contextos de Aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10, 1–18.

- Lagarto, J. R. (2009). *Ensino a Distância Em E-Learning*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa Editora.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larrañaga Rubio, J. (2008). El Mercado del Ebook en España: Un Análisis Económico. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 31, 183–209.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research* (6 ed.). New York: Longman.
- Lawler, J., & Selinker, L. (1971). On Paradoxes, Rules, and Research in Second-Language Learning. *Language Learning*, 21(1), 27–43.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Son.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva* (pp. 1–161). Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Liceras, J. M. (Ed.). (1993). *La Lingüística y el Análisis de los Sistemas no Nativos*. Dovehouse: Ottawa Hispanics Edition.
- Lieberman, P. (1998). *Eve Spoke: Human Language and Human Evolution*. New York: Picador.
- Lightfoot, D. (1998). *The Development of Language: Acquisition, Change, and Evolution*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*. London: T. Tegg and Son.
- Long, M. H. (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, (Multilingua Matters), 77–99.
- Long, M. H. (2005). Adquisición de segundas lenguas (ASL) y nuevas tecnologías. Presentado en FIAPE. I Congreso Internacioal: El Español, Lengua del Futuro, Toledo.

- Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. London. Cambridge University Press.
- MacDonald, J. J., & McGurk, H. H. (1978). Visual Influences on Speech Perception Processes. *Perception and Psychophysics*, 24(3), 253–257.
- MacWhinney, Brian. 2010. “A Tale of Two Paradigmes.” En *Language Acquisition Across Linguistic and Cognitive Systems*, Edited by Michèle Kail and Maya Hickmann, 17–32. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mandler, G. (2007). *A History of Modern Experimental Psychology* Mandler. Cambridge: MIT Press.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531–593.
- Marcos, J. L., López, M. P. F., & Lago, J. M. R. (2003). Aprendizaje Humano y Aprendizaje Animal: ¿Una o Dos Psicologías del Aprendizaje? *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 56(1), 45–59.
- Marcus, G. F. (1993). Negative Evidence in Language Acquisition. *Cognition*, 46(1), 53–85.
- Margulis, L. (2007). El Aspecto Lúdico del e-Learning: El Juego en Entornos Virtuales de Aprendizaje. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, (1), 1–13.
- Marins de Andrade, P. R., & Guijarro Ojeda, J. R. (2010). Afectividad y Competencia Existencial en Estudiantes de Español como Lengua Extranjera en Brasil. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(1), 51–74.
- Marín de la Iglesia, J. L. (2010). *Web 2.0: Una Descripción Muy Sencilla de los Cambios que Estamos Viviendo*. La Coruña: NETBIBLO.
- Martí, J. (2012, August 24). Tipos de Mooc. *Xarxatic.com*. Retrieved 2012, from <http://www.xarxatic.com/tipos-de-moocs/>

- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y Validación de Cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5, 23–29.
- Mayer, R. E. (2001). Cognitive Theory of Multimedia Learning. En *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 31–48). Cambridge University Press.
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1986). *Parallel Distributed Processing* (Vol. 1). Cambridge: Explorations in the Microstructure of Cognition.
- McGowan, M. K., Stephens, P. R., & West, C. (2009). Student Perceptions of Electronic Textbooks. *Six Sigma Meet Information Systems*, X(2), 459–465.
- McLaughlin, B. (1978). The Monitor Model: Some Methodological Considerations. *Language Learning*, 28(2), 309–332.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: E. Arnold.
- McLuhan, M., & Nevitt, B. (1972). *Take Today; the Executive as Dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Melero, R., & Abad García, M. F. (2011). Revistas Open Access: Características, Modelos Económicos y Tendencias. *Revista Digital de la Facultad de Ingenierías “ Lámpsakos ”* 1(5), 12–23.
- Mell, P. & Grance, T. (2011). The NIST Definition of Cloud Computing (Draft). *NIST Special Publication*, 800(145), 7.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia de la Percepción*. (J. Cabanes) (pp. 1–465). Barcelona: Planeta-Agostini.
- Mesgarani, N., & Chang, E. F. (2012). Selective Cortical Representation of Attended Speaker in Multi-talker Speech Perception. *Nature*, 485(7397), 233–236.

- Miller, F. P., Vandome, A. F. & McBrewster, J. (1957). Cocktail Party Effect. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 29(11), 1652.
- Miller, G. A., & Miller, G. A. (1955). The Magical Number Seven, Plus Or Minus Two. *Psychological Review*, 101, 343–352.
- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El Componente Cultural: Un Ingrediente Más en las Clases de Lengua. *Redele*, (0), 1–12.
- Miras Ciudad, M. L. (2006). Mis Primeras Lecciones de español. *Juntadeandalucia.Es*. Consejería de Educación de la Junat de Andalucía.
- Miravalles, A. F., & Ligioiz Vázquez, M. (2011). *Descubrir la Neurodidáctica: Aprender Desde, En y Para la Vida*. Editorial UOC.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente (pp. 19–44). Presentado en el Encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo.
- Mota, M. B., & Zimmer, M. C. (2005). Cognição e Aprendizagem de L2: O que Nos Diz a Pesquisa Nos Paradigmas Simbólico e Conexionista. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 5, 155–187.
- Moura, A. (2008). A Web 2.0 e as Tecnologias Móveis: Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores (pp. 122–146). Universidade Do Minho.
- Muñoz Carril, P. C., & González Sanmamed, M. (2009). *El Diseño de Materiales de Aprendizaje Multimedia y las Nuevas Competencias del Docente en Contextos Teleformativos*. Madrid: Bubok.
- Murdoch, B. E. (2013). *Acquired Speech and Language Disorders*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Navarro De Zuvillaga, J. (2008). *Forma y Representación*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused Communication Tasks and Second Language Acquisition. *ELT Journal*, 47(3), 203–210.

- Ogata, H., & Yano, Y. (2004). Context-Aware Support for Computer-Supported Ubiquitous Learning. *Audio, Transactions of the IRE Professional Group on*, 27–34.
- Ortiz Cabanillas, P. (2002). Aspectos Neurológicos de la Motivación y la Voluntad. *Revista Peruana de Neurología*, 8, 21–37.
- Oviedo, G. L. (2004). La Definición del Concepto de Percepción en Psicología con Base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89–98.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Papert, S., & Harel, I. (1991). *Constructionism: Research Reports, and Essays (1985-1990)*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Pasco Saldaña, G. M. (2012). Revisión E Interpretación de la Psicología Gestalt y Su Impacto en la Restauración. Presentado en el IX Foro Académico de Ciencia, Creación y Restauración.
- Pastor, C. S. (2003). El Habla para Extranjeros: Su Papel en El Aprendizaje de Segundas Lenguas. *Resla*, 16, 251–271.
- Peña, I. (2013). El PLE de Investigación-Docencia: El Aprendizaje como Enseñanza. En *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para El Ecosistema Educativo en Red* (pp. 93–110). Alcoy: Marfil.
- Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta. *Para Uma Universiade Do Futuro. Universidade Aberta*.
- Perrinet, J., Pañeda, X., & Acevedo, C. (2009). Adaptación de una Aplicación de E-Learning a T-Learning (pp. 38–44). Presente en el V Congreso Iberoamericano de Telemática. CITA 2009.
- Peters, S. (1972). The Projection Problem: How is a Grammar To Be Selected. *Goals of Linguistic Theory*, 171–188.

- Pérez Ruiz, J. (2008). Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas desde la Perspectiva de la Neurociencia. *Wenzao Ursuline College of Language*, 1–20.
- Pérez Ruiz, J. (2013). Propuesta de una Metodología Neuroholística Basada en los Hallazgos de la Neurolingüística. *MarcoELE: Revista de Didáctica*, (16).
- Pérez San-José, P., Gutiérrez Borge, C., la Fuente Rodríguez, De, S., Álvarez Alonso, E., & García Pérez, L. (2012). *Guía para Usuarios: Identidad Digital y Reputación Online*. Inteco (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación).
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (Vol. 16). New York: W.W. Wotom.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985). Input and Interaction in the Communicative Language Classroom: A Comparison of Teacher-Fronted and Group Activities. *Input in Second Language Acquisition*, 115–132.
- Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development* (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Pinker, S. (1999). How the Mind Works. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 882, 119–134.
- Pozo, J. I. (2003). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje* (5 ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives. Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Puentes Rozo, P. (1999). *Neurociencias y Conducta Humana*.
- Quiroga Romero, E., & Fuentes Ortega, J. B. (2004). Los Dos Principios Irrenunciables del Análisis Funcional de la Conducta y del Conductismo Radical. *Psicothema*, 16(4), 555–562.
- Rafols, R., & Colomer, A. (2012). *Diseño Audiovisual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.

- Rebollo, M. A., & S, R. (2006). El Aprendizaje y Sus Dificultades. *Revista de Neurología*, 139–142.
- Reig, D. (2008). ¿Qué es el Cloud Computing? *El Caparazón*. Consultado el 6 de diciembre de 2013 en <http://www.dreig.eu/caparazon/2008/10/30/%C2%BFque-es-el-cloud-computing-definicion-tendencias-y-precauciones/>
- Reig, D. (2012). *Socionomía: ¿Vas a Perder la Revolución Social?* Barcelona: Deusto.
- Reig, D., & Vilcher, L. F. (2013). *Los Jóvenes en la Era de la Hiperconectividad: Tendencias, Claves y Miradas*. Extraído de http://www.eduteka.org/pdfdir/Los_jovenes_en_la_era_de_la_hiperconectividad.pdf [Consultado el 6 de diciembre de 2013]
- Reigeluth, C. M., & Reigeluth, C. M. (2012). Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education. *RED Revista de Educación a Distancia.*, (32), 1–18.
- Rheingold, H. (2007). *Smart Mobs: The Next Social Revolution*. Reading, MA: Basic Books.
- Rittberger, M, and I Blees. 2009. “Entorno de Aprendizaje de la Web 2.0: Concepto, Aplicación y Evaluación.” *eLearning Papers*, nº. 15 (June): 20.
- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Madrid: Comunidad de Madrid Consejería de Educación.
- Rock, I., & Palmer, S. (1990). The Legacy of Gestalt Psychology. *Scientific American*, 263(6), 84–90.
- Rutherford, W. E., & Smith, M. S. (1988). Second Language Grammar: Learning and Teaching. En *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. New York: Newbury House.
- Sachs, J. D. S., Bard, B., & Johnson, M. L. (1981). Language Learning with Restricted Input: Case Studies of Two Hearing Children of Deaf Parents. *Applied Psycholinguistics*, 2(1), 33–54.

- Salas Silva, R. (2003). ¿La Educación Necesita Realmente de la Neurociencia? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (29), 155–171.
- Sampson, D. G., Isaias, P., & Ifenthaler, D. (2012). *Ubiquitous and Mobile Learning in the Digital Age*. Springer.
- Santalla Peñaloza, Z. D. R. (2000). *El Sistema de Memoria Humana: Memoria Episódica y Semántica*. Caracas: Universidad Católica Andrés.
- Schumann, J. H. (1976a). Second Language Acquisition: the Pidginization Hypothesis. *Language Learning*, 26(2), 391–408.
- Schumann, J. H. (1976b). Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 26(1), 135–143.
- Schumann, J. H. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition* (Vol. 3). Rowley, MA: Newbury House.
- SCOPEO. (2013). *Scopeo Informe n°2: MOOC* (No. 2) (pp. 1–266). Universidad de Salamanca.
- Scribner, S., & Cole, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education: New Accommodations Are Needed Between School-Based Learning and Learning Experiences of Everyday Life. *Science*, 182(4112), 553–559.
- Seedhouse, P. (1997). Combining Form and Meaning. *ELT Journal*, 51(4), 336–344.
- Selinker, L. (1969). Language Transfer. *General Linguistic*, (9), 67–92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
- Serra, M. (2000). *La Adquisición del Lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Seybert, H. (2012). *Internet Use in Households and by Individuals in 2012*. *epp.eurostat.ec.europa.eu*. Eurostat.

- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2005). Towards a Theory of Mobile Learning (Vol. 1, pp. 1–9). Presentado en las actas de mLearn 2005.
- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2010). A Theory of Learning for the Mobile Age. *Medienbildung in Neuen Kulturräumen*, 87–99.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Siemens, G. (2006). Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused. *n.d.*
Extraído de http://www.elearnspace.org/Articles/Connectivism_response.doc [Consultado el 6 de diciembre de 2013]
- Siemens, G. (2006b). *Knowing Knowledge*. S.I: s.n. Extraído de http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf [Consultado el 6 de diciembre de 2013]
- Siemens, G. (2003, October 17). Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom. *Elearnspace Everything Elearning*. Extraído de http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm [Consultado el 6 de diciembre de 2013]
- Siemens, G. (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Editorial UNED.
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. Manitoba. Extraído de http://umanitoba.ca/learning_technologies/cetl/HETL.pdf [Consultado el 6 de diciembre de 2013]
- Silva, R. E. S. (2008). *Estilos de Aprendizaje a la Luz de la Neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Simons, D. J. (2000). *Change Blindness and Visual Memory*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Simons, D. J., & Chabris, C. F. (1999). Gorillas in Our Midst: Sustained Inattentional Blindness for Dynamic Events. *Perception*, 28(9), 1059–1074.
- Skidelsky, L. (2006). Modularidad e Innatismo. *Revista de Filosofía*, 31, 83–107.

- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1994). *Sobre El Conductismo*. (R. Ardilla). Barcelona: Planeta-Agostini.
- Small, G., & Vorgan, G. (2008). *IBrain : Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind* (pp. 1–255). Pymble, NSW: Harper Collins e-books.
- Snow, C. E. (1977). Mothers' Speech Research: From Input to Interaction. En C. E. Snow & C. A. Ferguson, *Talking To Children* (pp. 31–49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Soti Sanfeliu, M. T. (2000, June 22). *Influencia de la Percepción Visual del Rostro del Hablante en la Credibilidad de Su Voz*. (E. Prado Pico). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Spink, M. J. (2004). *Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano*. EDIPUCRS.
- Stallman, R. (2008, September 29). Cloud Computing Is a Trap, Warns GNU Founder Richard Stallman. *Theguardian.com*. The Guardian.
- Stenhouse, L. (1975). Defining the Curriculum Problem. *Cambridge Journal of Education*, 5(2), 104–108.
- Stroop, J. R. (1992). Studies of Interference in Serial Verbal Reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 121(1), 15–23.
- Surowiecki, J. (2005). *Cien Mejor que Uno: La Sabiduría de la Multitud o por qué la Mayoría Siempre Es Más Inteligente que la Minoría*. (J. A. Bravo). Barcelona: Ediciones Urano.
- Tamayo, A. A. R. (2007). *Estrategias de Aprendizaje y Comunicación*. Medellín: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Tejedor, M. R. (2005). Aproximaciones Lingüísticas a la Hipótesis de la Modularidad de la Mente. *Philologia Hispalensis*, 19, 129–141.
- Terrádez Gurrea, M. (2001). *Frecuencias Léxicas del Español Coloquial: Análisis Cuantitativo y Cualitativo*. Valencia: Universitat de València.

- Tobin, D. R. (1998). Personal Learning Network. *Tobincls.com*. Extraído de <http://www.tobincls.com/learningnetwork.htm> [Consultado el 6 de diciembre de 2013]
- Toffler, A. (1981). *The Third Wave*. Toronto: Bantam Books.
- Toffler, A. (n.d.). ► Alvin Toffler Explica Qué Es un Prosumidor. VolunteerSimplicity. Extraído de <http://www.Youtube.com/watch?v=ZkNJ0jsNU6E> [Consultado el 6 de diciembre de 2013]
- Tomas Pérez, D. C., & Pérez Vólquez, A. (2013). *Evolución de la Aportación de las Redes Sociales 2013*. Online Business School. Extraído de <http://recursos.anuncios.com/files/544/88.pdf> [Consultado el 6 de diciembre de 2013]
- Torres Águila, J. R. (2005). El Mito del Período Crítico para el Aprendizaje de la Pronunciación de un Idioma Extranjero. *Phonica*, 1, 1–9.
- Travieso Aguilar, M. (2003). Las Publicaciones Electrónicas: Una Revolución en el Siglo XXI. *ACIMED*, 11(2), 1–2. Extraído de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000200001&lng=es&nrm=iso&tlng=es [Consultado el 6 de diciembre de 2013]
- Valadares, J. (2011). *Teoria E Prática de Educação a Distância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Valverde Berrocoso, J. (2014). MOOCS: Una Visión Crítica desde las Ciencias de la Educación. *Profesorado- Revista de Currículum y Formació del Profesorado*, 93–111.
- Van Gog, T., & Scheiter, K. (2010). Eye Tracking as a Tool to Study and Enhance Multimedia Learning. *Learning and Instruction*, 20(2), 95–99.
- Van Lier, L., Povey, J., Lynch, B. K., & Schumann, J. H. (1991). Language Education, Language Acquisition: Working Perspectives of Four Applied Linguists. *IAL-Issues in Applied Linguistics*, 2(1), 78–81.
- Varo Domínguez, D., & Cuadros Muños, R. (2013). Twitter y la Enseñanza del Español como Segunda Lengua. *Redele*, (25), 1–26.

- Vygotskiĭ, L. S., & Vygotskiĭ, L. S. (1988). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Editora São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., & Viaplana, J. (2004). *Teoría de las Emociones*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Wagemans, J., Elder, J. H., Kubovy, M., Palmer, S. E., Peterson, M. A., Singh, M., & Heydt, von der, R. (2012). A Century of Gestalt Psychology in Visual Perception: I. Perceptual Grouping and Figure-Ground Organization. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1172–1217.
- Warren, R. P. R. (1970). Auditory Illusions and Confusions. *Scientific American*, 223(6), 30–36.
- Watson, J. B. (1913a). Image and Affection in Behavior. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10(16), 421–428.
- Watson, J. B. (1913b). Psychology as the Behaviorist Views It. *Psychological Review*, 10, 248–253.
- Weiser, M. (1991). *The Computer in the 21st Century* (pp. 78–89). Scientific American.
- Wheeler, G. (1991). *Gestalt Reconsidered: A New Approach to Contact and Resistance*. Cleveland, OH: CRC Press.
- White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: a New Typology for Online Engagement. *First Monday*, 16(9).
- Wiley, D. A. (n.d.). *Learning Object Design and Sequencing Theory*. Brigham Young University.
- Yang, L. T., Syukur, E., & Loke, S. W. (2012). *Handbook on Mobile and Ubiquitous Computing*. Boca Raton, Fla: CRC Press.
- Yang, S. J. (2006). Context Aware Ubiquitous Learning Environments for Peer-to-Peer Collaborative Learning. *Educational Technology & Society*, 9(1), 188–201.
- Zambrano, J. (2009). Aprendizaje Móvil (M-LEARNING). *Revista Inventum*, (7), 38–41.

- Zapata-Ros, M. (2012a). Calidad y Entornos Ubicuos de Aprendizaje. *RED Revista de Educación a Distancia.*, (31), 1–12.
- Zapata-Ros, M. (2012b). Teorías y Modelos sobre el Aprendizaje en Entornos Conectados y Ubicuos. *RED Revista de Educación a Distancia.*, 1–49.
- Zapata-Ros, M. (2013). MOOCs, Una Visión Crítica y una Alternativa Complementaria: La Individualización del Aprendizaje y de la Ayuda Pedagógica. *E-LIS. E-Prints in Library & Information Science*, 1–25.

